

Anna-Maria Adaktylos, Judith Purkarthofer

Spr

??????????????

Schulheft 143/2011

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 36. Jahrgang 2011

© 2011 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-5040-6

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Bildnachweis Coverfoto: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Anna-Maria Adaktylos, Judith Purkarthofer

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 31,00/48,90 sfr

Einzelheft: € 13,00/22,50 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Anna-Maria Adaktylos/Judith Purkarthofer

Vorwort..... 00

Corinna Salomon

Schriftgeschichte und Schrifttypologie..... 00

John Rennison

Ideen zu einer deutschen Rechtschreibreform 00

Ewelina Sobczak

Frühe Literalität im Kindergarten..... 00

Anna-Maria Adaktylos/Liliana Madelska

Mehrsprachige Kinder: Sprachliche Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen im Deutschen..... 00

Birgit Springsits

(K)ein unbeschriebenes Blatt 00

Kinder auf ihren Wegen zur und mit Schrift begleiten

Maria Götzinger-Hiebner

Lesen ist langweilig – oder? 00

Gedanken zum Erstlesen und Erstschreiben

Werner Mayer

Mind the Gap! 00

Literalitätserwerb in der Zweitsprache Deutsch

Judith Purkarthofer

„Zweitsprache Deutsch?“ 00

Zum Erleben von Sprachen in mehrsprachigen Volksschulen

Linn Sükar-Kogler

Das Lautieren als „All-inclusive“-Methode bei der Erst-Alphabetisierung fremdsprachiger Erwachsener 00

Ein Bericht aus der Praxis

Angelika Hrubesch

Lesen und Schreiben und Deutsch lernen...00

Alphabetisierung mit erwachsenen MigrantInnen

Niku Dorostkar

Mehrdeutige Mehrsprachigkeit00

Der österreichische Diskurs über Sprache im sprachpolitischen Kontext

Autorinnen.....00

Vorwort

Wie lernen Kinder lesen? Wie lernen Erwachsene lesen? Der Erwerb der Schriftsprache ist manchmal ganz einfach und manchmal sehr schwierig. Manche Kinder lernen fast von selbst im Kindergarten lesen, manche bleiben bis ins Erwachsenenalter ungeübte Leser. In jedem Fall ist das Lesen- und Schreibenlernen eine große Herausforderung sowohl für die Erwerbenden als auch für die Lehrenden, und damit auch für Institutionen und Kurse. Besonders die PISA-Tests mit den verheerenden Ergebnissen zum Leseverständnis österreichischer Schülerinnen und Schüler rücken die Problematik wieder ins Blickfeld selbst der Massenmedien.

Noch schwieriger wird die Situation des Lesen- und Schreiblernens, wenn gleichzeitig zur neuen Schrift auch eine neue Sprache erworben oder erlernt wird. Kinder, die mit ihren Eltern andere als die Schulsprachen sprechen, erwerben gleichzeitig mit der Schulsprache auch die Kulturtechnik, die ihnen in ihrem weiteren Schulverlauf Zugang zu allem möglichen Wissen gewähren soll.

Unbestritten liegt im Erwerb der Schriftsprache große gesellschaftliche Relevanz, dient sie doch neben ihrer unterhaltenden und informativen Funktion vor allem auch dazu, mit einer größeren Öffentlichkeit und staatlichen wie gesellschaftlichen Institutionen in Kontakt zu treten. Um der eigenen Stimme also Gehör zu verschaffen, bedarf es immer wieder der Fähigkeit, diese Stimme in Schrift umzusetzen. Um die Stimme anderer zu hören, muss man fähig sein, Schrift zu entziffern, um den Sinn des Geschriebenen zu erfassen.

Der vorliegende Band soll sowohl PraktikerInnen als auch WissenschaftlerInnen neue Perspektiven auf das vermeintliche Problem des Lesenlernens eröffnen. Dazu richten die AutorInnen ihren Blick auf verschiedene Lernsituationen und Altersgruppen und beschäftigen sich mit dem Umfeld von Schrift und Diskurs.

Eine theoretische und historische Betrachtung von verschiede-

denen Schriftsystemen bietet Corinna Salomons Artikel. Sie stellt dar, aus welchen Bedürfnissen von Sprechenden sich Schriften entwickeln und mit welchen Mitteln, Zeichen oder Systemen Sprache und/oder Bedeutung festgehalten werden können. Daran anschließend entwirft John Rennison eine alternative, nicht ganz ernstgemeinte neue deutsche Rechtschreibung – was wäre, wenn das Deutsche noch nicht verschriftet worden wäre?

Ewelina Sobczak blickt in den Kindergarten und gibt in ihrem Artikel Anregungen, wie Kindern schon vor Beginn des „offiziellen“ Lesenlernens Schrift und Schreiben näher gebracht werden können. Speziell geht sie auf die Situation mehrsprachiger Kinder ein, die neben anderen Familiensprachen Deutsch als Bildungssprache erleben und später in der Schule in dieser alphabetisiert werden. Von den ersten Schrifterfahrungen mehrsprachiger Kinder noch vor Beginn des Lesenlernens in der Schule berichtet Birgit Springsits. Sie zeigt anhand ihrer Beispiele, wie Kinder erste Schrifterfahrungen machen, welche Vorstellungen sie über Schrift haben und wie sie den Zusammenhang zwischen Schreiben und Vorlesen herstellen. Das Erleben von Schulsprachen und die Haltungen der Kinder zu ihren verschiedenen Sprachen stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Judith Purkathofer über mehrsprachige Volksschulen in Kärnten und im Burgenland.

Der Zusammenhang zwischen dem Hören und dem Lesen wird aus mehreren Perspektiven betrachtet: Anna-Maria Adaktylos und Liliana Madelska stellen eine Methode vor, wie mehrsprachigen Kindern mithilfe von einfachen, aber theoretisch fundierten Übungen das vollständige lautliche System des Deutschen vermittelt werden kann, sodass ihnen der Einstieg in die alphabetische Schrift erleichtert wird. Maria Götzinger-Hiebner beschreibt aus ihrer Erfahrung eine Methode des Erstlesens und Erstschreibens, die praxisorientiert zum Leseverständnis führt. Linn Sükar-Kogler berichtet aus ihrer Praxis von der Alphabetisierung fremdsprachiger Erwachsener und zeigt, wie das Lautieren hier als sinnvolle Methode genutzt werden kann, um den Weg von Lautketten zur Alphabetschrift zu ebnen.

Die Kluft zwischen überkommenen Vorstellungen vom Lesen/Schreiben lernen und praxis- und theoriebasierten Erfah-

rungen stellt Werner Mayer dar. Er beschreibt die potenziellen Probleme des deutschsprachigen Leselehrgangs für mehrsprachige Volksschulkinder. Auch für Erwachsene hält der (teilweise erzwungene) Deutscherwerb vor allem in Verbindung mit dem Recht auf Aufenthalt in Österreich viele Probleme bereit. Angelika Hrubesch berichtet von der Situation Erwachsener in Alphabetisierungskursen in Wien und geht dabei sowohl auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie auch die Motivation der Teilnehmenden und Methoden des Unterrichts ein.

Den Abschluss des Bandes bietet der Beitrag von Niku Dorostkar, der analysiert, wie Sprache und Sprachverwendung als Begriffe verwendet werden, um MigrantInnen-Feindlichkeit zu maskieren.

Wir können also erkennen, dass Mehrsprachigkeit nicht automatisch ein Problem im Lesen lernen darstellt, sondern ein Anderssein. Wenn dieses Anderssein wahrgenommen wird, kann es als Bereicherung statt als Einschränkung gesehen werden. In dieser Variation und den Methoden, mit verschiedenen Bedürfnissen während des Lesenlernens umzugehen, liegen zusätzliche Chancen auch für Kinder, deren Erstsprache die Schulsprache ist. Menschen, die lesen und schreiben lernen, sind ein-, zwei- oder mehrsprachig, sie sind Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Wenn mehr Möglichkeiten angeboten werden, um auf die unterschiedlichen Lernstile, Vorkenntnisse und Interessen der verschiedenen Lernenden einzugehen, wird dies ohne Zweifel sehr schnell zu größeren Erfolgen führen.

Anna-Maria Adaktylos und Judith Purkarthofer

Schriftgeschichte und Schrifttypologie

Was ist Schrift?

Wenn man über Schrift sprechen will, muss man zuerst entscheiden, was genau man mit dem Begriff meint. Schrift kann alle visuellen Zeichensysteme umfassen, die Bedeutung festhalten – etwa die komplexen „Bildgeschichten“ der Inuit oder die süd-amerikanischen Knotenschnüre (Quipus), die vermutlich Zeugnisse eines ausgeklügelten Buchhaltungswesens bei den Inka sind. Diese Art der Schrift wird als Semasiographie bezeichnet, als Schreiben von Bedeutung. In der Sprachwissenschaft gilt eine engere Definition: Erstens müssen die Zeichen graphisch sein, d.h. mit einem Werkzeug auf einer Oberfläche angebracht werden. Zweitens gelten sie nur als Schriftzeichen, wenn sie Sprache kodieren, man sie also lesen kann. Eine solche Schrift heißt Glottographie, Schreiben von Sprache.

Sprache ist ebenso wie Schrift ein Zeichensystem, das Bedeutung kodiert. Ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden ist aber, dass Schrift eine Technologie ist, die eine Gemeinschaft besitzen kann, oder auch nicht. Sprache dagegen ist eine menschliche Universalie – die Sprachfähigkeit definiert den Menschen.





Aus welchem Grund oder zu welchem Zweck Schrift erfunden wird, ist nicht restlos geklärt. Fest steht, dass viele Kulturen der Welt Semasiographie kennen. Glottographie ist seltener, hat sich aber mehrmals unabhängig entwickelt: um 3000 v. Chr. bei den Sumerern in Mesopotamien, um 1200 v. Chr. in China, und Mitte des 1. Jahrtausends v. Chr. in Mittelamerika. Die ägyptischen Hieroglyphen sind etwa so alt wie die sumerische Keilschrift und vermutlich von dieser beeinflusst. Während die Keilschrift sich aus der sumerischen Buchhaltung entwickelt hat, sind die frühesten chinesischen Inschriften Orakeltexte.

Typen von Schrift

Einer der bekanntesten Begriffe aus der Schrifttypologie ist der der Piktographie oder Bildschrift. In einer Piktographie ist das Zeichen eine Abbildung des Gegenstandes, den es bezeichnet, etwa wenn ein Bild eines Schafes ‚Schaf‘ bedeutet. Dieser Begriff bezieht sich also rein auf die äußere Form des Zeichens, während die folgenden die innere Struktur des Schriftsystems beschreiben. Eine Ideographie (Begriffsschrift) ist eigentlich eine Art der Semasiographie: Das Schriftzeichen bezeichnet einen Gegenstand oder ein Konzept ohne Bezug auf das Wort (das sprachliche Zeichen), das diesem Begriff oder Konzept zugeordnet ist – also das Tier ‚Schaf‘, nicht das Wort *Schaf*. Das Hauptmerkmal der Ideographie ist daher, dass sie von Sprechern aller Sprachen gelesen werden kann, die mit den Schreibregeln vertraut sind. Die Zeichen müssen nicht in der Reihenfolge geschrieben werden, in der sie in einem Satz vorkommen würden. Ideographien sind meist Piktographien, da der Gegenstand, den der Schreiber meint, einfach gezeichnet wird.

Im Bereich der Glottographie gibt es die Möglichkeit, verschiedene Komponenten von Sprache zu schreiben. Eine Logographie oder Wortschrift entsteht, wenn ideographische Zeichen an die Sprache gekoppelt werden, also nicht mehr den semantischen Inhalt bezeichnen, sondern das Wort. Das geschieht, weil viele Dinge, die aufgeschrieben werden sollen, nur schwer gezeichnet werden können, zum Beispiel Verben, abstrakte Begriffe oder Namen. Die Sprache aber hat für diese Einheiten Wörter. Wenn man also einen Weg findet, die Wörter zu schreiben anstatt ihren Bedeutungsinhalt, eröffnen sich ganz neue Möglichkeiten. Der Weg ist das sogenannte Rebusprinzip. Der Rebus wird heute vor allem mit Rätselzeitschriften assoziiert, am Anfang der Schriftlichkeit war er jedoch ein wichtiger Bestandteil von Schriftsystemen. ‚Pfeil‘ heißt auf sumerisch *ti*, das Abstraktum ‚Leben‘ heißt zufällig genauso (Gelb 1963: 104). Ein Sumerer, der ‚Leben‘ schreiben möchte, kann das Zeichen für ‚Pfeil‘ schreiben und hoffen, dass die Leser mithilfe des Kontextes seinen Rebus verstehen. Nun kann ein Nicht-Sumerer den Text nicht mehr lesen, denn er kann den Rebus nicht entschlüsseln. In dieser Ver-

wendung ist das Zeichen kein Ideogramm mehr, sondern ein Logogramm, ein Wortzeichen: Nicht mehr der Begriff ‚Pfeil‘ wird geschrieben und gelesen, sondern das Wort *ti*, mit sowohl dem semantischen als auch dem lautlichen Inhalt. In den frühesten Systemen, die wir im engeren Sinne als Schrift bezeichnen – in Amerika, Sumer, Ägypten und China – ist die Anwendung des Rebusprinzips beobachtbar.

Tatsächlich existieren aber keine reinen Logographien. Einerseits wurden einfache Gegenstände weiter mit den bewährten Ideogrammen bezeichnet, andererseits fand man schnell heraus, dass ein Zeichen, das für verschiedene Dinge stand, die *ti* hießen, auch einfach nur für die Silbe [ti] ganz ohne semantischen Inhalt stehen konnte. So wurden bald auch mehrsilbige Wörter, grammatische Endungen und Namen als Rebus geschrieben, zum Beispiel der Name des Pharaos *Narmer*   auf einem der frühesten ägyptischen Schriftzeugnisse:  *nʿr* ‚Wels‘ und  *mr* ‚Meißel‘ (Davies 1990: 110). Man bezeichnet diese frühen Schriften daher als Logo-Syllabographien, als Wort-und-Silbenschriften. In dieser Phase weisen die alten Schriftkulturen unterschiedlichste Orthographievarianten auf, in denen Ideogramme, Logogramme und Lautzeichen (Phonogramme) miteinander kombiniert werden.

Im Zuge der weiteren Entwicklung, besonders der Entlehnung und Verwendung für andere Sprachen, entstanden Silbenschriften, die einen immer geringen Anteil an Wortzeichen hatten. Ein Beispiel dafür ist Linear B, mit der das Mykenische geschrieben wurde, die früheste bekannte Stufe des Griechischen. Eine reine Silbenschrift ist etwa das aus der chinesischen Schrift entwickelte japanische Syllabar Katakana. Durch die einheitliche Verwendung bestimmter Zeichen für Lautfolgen gibt es viel weniger Zeichen im System, da eine Sprache ja weniger Silben als Wörter hat. Spätestens in dieser Phase sind die Schriftzeichen keine Piktogramme mehr, sondern wurden zu abstrakten und linearen Zeichen vereinfacht – ein ganzes Schaf zu zeichnen, um [ʃaf] zu schreiben, ist unnötiger Aufwand.

Aufgrund der besonderen Struktur der ägyptischen Sprache entwickelten sich aus der ägyptischen Schrift um 2000 v. Chr. keine Silbenschriften, sondern die westsemitischen Konsonantalalphabete, die Einzellaute schreiben, aber keine Zeichen für

Vokale kennen. Diese müssen vom Leser aus dem Kontext erschlossen werden. Wichtige Vertreter dieses Schrifttyps, den man auch Abjad nennt, sind die phönizische, die hebräische und die arabische Schrift.

Ein besonderer Schrifttyp ist das Abugida. In einem Abugida gibt es Zeichen für Silben, die alle einen einzigen bestimmten Vokal enthalten, in den indischen Schriften z. B. /ā/. Die Zeichen bedeuten also न /nā/, ल /lā/ usw. Enthält die Silbe einen anderen Vokal, muss dieser extra geschrieben werden, also न्ना-na-i> für /ni/, ल्ला-la-a> für /lā/. Das geschieht entweder mit Diakritika (Markierungen am Zeichen) oder eigenen Vokalzeichen. Interessant an den indischen Beispielen mit Diakritika ist, dass die Zeichen innerhalb einer Silbe nicht in der Reihenfolge geschrieben sein müssen, in der sie gesprochen werden – das Diakritikon für /i/ zum Beispiel steht vor dem Konsonanten.

Daneben existieren verschiedene kuriose Mischsysteme wie Abugidas, die zusätzlich echte Silbenzeichen enthalten, die sie eigentlich nicht brauchen. Die altpersische Schrift enthielt noch eine Handvoll Logogramme für in Inschriften häufige Wörter wie ‚Land‘, ‚König‘, oder den Namen Gottes. Ein Spezialfall ist auch das Hankul des Koreanischen, das im 15. Jahrhundert geschaffen wurde: Die Zeichenformen sind der Stellung der Sprechorgane bei der Artikulation nachempfunden. Obwohl Einzellaute geschrieben werden, fasst man die Zeichen, optisch dem Chinesischen folgend, in Silbenblocks zusammen.

Das Alphabet wie wir es kennen entstand Anfang des 1. Jahrtausends v. Chr. bei den Griechen. Sie schufen eine systematisch vollständige Phonemsschrift, indem sie den phönizischen (westsemitischen) Konsonantenwerten, die sie übernahmen, auch Vokalwerte hinzufügten. Von den griechischen Kolonien in Italien übernahmen kurze Zeit später die Etrusker das Alphabet, und in weiterer Folge gelangte es zu den Römern, die es in ganz West- und Mitteleuropa verbreiteten. Auch die formal abweichenden nord-europäischen Schriften – die germanischen Runen und das Ogam der Iren – gehen auf das Lateinalphabet zurück. Nach dem Vorbild des griechischen Alphabets entstanden die Schriften Glagolitisch und Kyrillisch für slawische Sprachen, sowie die Schriften des Armenischen und Georgischen (weiterführend: Daniels 1996).

Typologische Schriftentwicklung

Ein Überblick über die Schriftsysteme der Welt und ihre historische Entwicklung scheint auf den ersten Blick darauf hinzuweisen, dass Schrift sich in eine bestimmte Richtung entwickelt, nämlich von der Schreibung größerer Einheiten (Wörter) zur Schreibung kleinerer Einheiten (Laute). Historisch betrachtet haben sich aber nur zwei Zweige der Schriften der Welt bis zur Schreibung von Einzellaute entwickelt. Von den anderen ist ein guter Teil untergegangen, und wurde meist von einer anderen Schrift verdrängt, wie die Piktographen-Schrift von den Abjads und die mittelamerikanischen Schriften vom Alphabet der Eroberer. Die chinesische Schrift allerdings ist bis heute in einem Stadium verblieben, in dem der semantische Aspekt der Zeichen wichtig ist. Ein chinesisches Schriftzeichen enthält fast immer sowohl ein phonetisches als auch ein semantisches Element. Diese logographische Schreibweise ist für das Chinesische sinnvoller als sie etwa für das Deutsche wäre: Rein phonetische Schreibung würde die Unterscheidung der zahlreichen lautgleichen (aber durch verschiedene Tonhöhen unterschiedenen) Wörter der chinesischen Sprache erschweren, während im Deutschen für jede Flexionsform ein eigenes Logogramm geschaffen werden müsste (Dürscheid 2006: 78).

Für unterschiedliche Sprachen sind also unterschiedliche Schrifttypen zielführend (Coulmas 1989: 40ff.). Das Deutsche mit seinen Konsonantengruppen wäre mit einer Silbenschrift nur schlecht zu schreiben. Im Indischen scheint ein Abugida sinnvoll, weil in dieser Sprache das /a/, das den Silbenzeichen inhärent ist, viel häufiger vorkommt als die anderen Vokale. In semitischen Sprachen, die ohne Vokalzeichen geschrieben werden, ist die Konsonantenstruktur eines Wortes wichtiger als die oft wechselnden Vokale.

In der Geschichte der Schrift ist immer wieder zu beobachten, wie ideographische oder logographische Anteile wieder eingeführt werden. Auch unsere Schrift, die wir mit dem Alphabet gleichsetzen, enthält solche Elemente. In unserem alltäglichen Schriftgebrauch kommt zum Beispiel das Ideogramm „und“, das im

Deutschen [ont] oder [et] gelesen werden kann. Ein Franzose, für den ein deutscher Text unentschlüsselbar ist, kann den Bedeutungsinhalt dieses Zeichens ebenfalls verstehen, es aber als [e:] lesen. In jüngerer Zeit kommen gerade im Kontext der Internetkommunikation verschiedenste nicht-phonetische Zeichen wie Smileys hinzu, die keine obligatorische sprachliche Form haben. Aber auch abseits der Buchstabenschrift setzen sich „Aufschriften“ durch, die eben nicht alphabetphonetisch sind: Auf Flughafentoiletten steht schon lange nicht mehr <Damen> oder <Herren> in der jeweiligen Landessprache, sondern eine Abbildung des Begriffs, die für Sprecher unterschiedlicher Sprachen verständlich ist: ♀ ♂.

Kann man also sagen, dass Schrift sich nicht zu einem Ziel – dem höchsten Analysegrad – hin entwickelt, sondern dass es sich um eine Kreisbewegung handelt? Ist der Grund für den Vormarsch von Ideogrammen die zunehmende Globalisierung, die Verständigung über Sprachgrenzen hinweg notwendig macht? In jedem Fall wäre es falsch, logo- oder ideographische Komponenten in einer Schrift als primitiv zu beurteilen. Struktur und Orthographie der ägyptischen Hieroglyphen mögen uns alphabetisch geschulten Menschen vielleicht kompliziert, unlogisch oder gar schwerfällig erscheinen, tatsächlich kann jedoch ein hoher logographischer Anteil in Schriften den Lesefluss verbessern (Davies 1990: 107; Coulmas 1989: 52f.). Auch wir lesen die meisten Wörter nicht Buchstabe für Buchstabe, sondern als Ganzes, wogegen die Rhiengloie der Bchsebatn in der Wrotmitte eenigtlich r i tnhg ist.



Subtypen von Alphabeten

Alphabetschriften schreiben also Laute. Was auf den ersten Blick so einfach aussieht, muss es aber nicht sein: Es gibt verschiedene Arten, wie ein alphabetisches System im Detail aussehen kann, wie und welche Laute geschrieben werden. Zum Beispiel halten sich Alphabete unterschiedlich in der Frage, ob nur Phoneme oder auch Allophone geschrieben werden. Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten einer



Sprache, im Deutschen etwa /k/ und /g/: Sie unterscheiden die Wörter *Kern* und *gern*. Aber auch die k-Laute in *Kugel* und *Kind* sind verschieden. Da sie jedoch nicht bedeutungsunterscheidend sind, sondern nur sogenannte Stellungsvarianten (vor [i] bzw. [u]), sind sie Allophone des Phonems /k/. Nun muss in einer Alphabetschrift aber nicht jedem Phonem genau ein Zeichen – ein Graphem – entsprechen; ebenso wenig jedem Allophon. Trotzdem bestimmt oft die Schrift, welche Laute ein Sprecher als wichtig (also als Phoneme) empfindet – nämlich die, für die es Buchstaben gibt (vgl. Back 2006: 14). Manche Forscher sind sogar der Ansicht, dass das Zerteilen von Sprache in Laute überhaupt nur von Alphabetkulturen vollzogen wird – eigentlich ist nämlich die Silbe die kleinste phonetisch messbare Einheit von Sprache (Coulmas 1989: 40). Diese Ansicht wird nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass unsere Definitionen von Wort und Satz nicht logisch sind, sondern auf dem Schriftbild basieren: Ein Wort ist eine Einheit, die von anderen durch ein Leerzeichen getrennt ist; was ein Satz ist, gibt die Interpunktion vor.

Die meisten Alphabetsysteme sind im Grunde Phonemsschriften, manchmal werden aber auch allophonische Varianten geschrieben. [i] und [j] in der deutschen Orthographie sind zum Beispiel keine Phoneme, sondern Stellungsvarianten: [i] (silbisch) neben Konsonanten, [j] (unsilbisch) neben Vokalen. Das <J> als Zeichen für ein Allophon wurde ganz bewusst als graphische Abwandlung von <I> in die deutsche Variante der Lateinschrift eingefügt. Eine andere Möglichkeit, zusätzliche Zeichen zu erhalten, ist die Schaffung von Zeichenkombinationen, sogenannten Di- oder Trigraphen, wie <CH> und <SCH> im Deutschen. [x] und [ʃ] sind Phoneme des Deutschen, die im Lateinischen nicht vorhanden waren, genauso wenig wie die Umlaute [ɛ], [œ] und [ʏ]. Für diese wurden die Zeichen <ä>, <ö> und <ü> gebildet – ursprünglich auch als Digraphen: Die Pünktchen (Trema) gehen auf ein kleines über das <a>, <o> oder <u> gesetztes <e> zurück. Eine Ligatur, ein Zusammenwachsen zweier Zeichen, ist im Deutschen das <ß> (aus dem „langen s“ und dem <z> der Frakturschrift; Details bei Back 2006: 59ff.).

Meistens ergibt sich ein Mangel oder Überfluss von Zeichen

ganz von selbst bei der Schriftentlehnung. Wenn nicht ein genialer Schrifterfinder die neue Schrift perfekt an seine eigene Sprache anpasst, wird das Zeicheninventar eher konservativ beibehalten, und nur nach und nach fallen nicht benötigte Zeichen weg. Obwohl das Deutsche nur zwei velare Verschlusslaute /k/ und /g/ besitzt, enthält das deutsche Alphabet zu ihrer Schreibung bis heute neben <K> die Buchstaben <C> und <Q>, die auf das griechische <K> Kappa /k/, <Γ> Gamma /g/ und <Q> Qoppa zurückgehen, und zusätzlich noch das <G>, das sich erst die Römer ausdachten. Dieser Überschuss entstand aus einigen Neuordnungen bei den Etruskern und Römern, die dazu führten, dass das deutsche <C> oft [ts] gesprochen wird, und das <Q> nur vor <u> vorkommt. Neue Zeichen kommen ans Ende der Reihe, oder erhalten, wie die oben genannten Beispiele aus der deutschen Orthographie, gar keinen eigenen Platz.

Die deutsche Orthographie hat also eher zu viele als zu wenige Zeichen (Back 2006: 55f.), besitzt aber zum Beispiel nicht genug Vokalzeichen, um Kurz- von Langvokalen zu unterscheiden. Schriften, die eine große Zahl ihrer Phoneme nicht eindeutig bezeichnen, sind sehr schwer zu lesen, da viel aus dem Kontext erschlossen werden muss. Beispiele für solche defektiven Systeme, in denen ein Graphem für verschiedene Phoneme stehen kann, sind die Pehlevi-Schrift des Mittelpersischen, und das Jüngere Futhork, die Runenschrift des Mittelalters.

Man kann zwei Arten von Orthographie unterscheiden. Phonemische Schreibung gibt wieder, was tatsächlich gesprochen wird, ist also «seicht», weil die sprachliche Oberfläche abgebildet wird. Morphophonemische oder «tiefe» Schreibung macht grammatische Zusammenhänge sichtbar, etwa wenn man das Morphem *tag-* immer mit <g> schreibt, obwohl man in manchen Fällen ein [k] spricht: *Tag* [ta:k], *Tage* [ta:gə]. Daneben gibt es den Begriff historische Schreibung – diese stellt die Zustände älterer Sprachstufen dar. Sprachen ändern sich leichter und schneller als Schriften, da sie weniger standardisiert sind. Besonders historisch ist zum Beispiel die Schreibung des Französischen: Geschrieben wird (je) <mangeai>, (il) <mangeait>, (ils) <mangeaient>, was dem Lautstand des Altfranzösischen entspricht. Gesprochen wird in allen Fällen [mãʒ'e] ohne die weggefallenen

Auslautkonsonanten. Hier ist die historische Orthographie gleichzeitig morphophonemisch, da durch sie die zugrundeliegenden Flexionsendungen sichtbar werden. Auch im Deutschen gibt es solche historischen Schreibungen – einige wurden sogar mit der neuen Rechtschreibung nachträglich eingeführt. <e> und <ä> werden im heutigen Deutsch [ɛ] ausgesprochen, die Schreibung reflektiert die unterschiedliche Herkunft aus /e/ (<e>) oder /a/ (<ä>). Die alte Schreibung des Wortes <schneuzen> war phonemisch, die neue Schreibung <schnäuzen> ist historisch und morphophonemisch, da sie sozusagen hinter dem Phonem die Herkunft des Lautes aus /a/ wie in *Schnauze* sichtbar macht. (Zur Orthographie und der rezenten Reform s. Back 2006: 73-82; Dürscheid 2006: 163-206.) Historische Schreibungen können aber auch ganz neue Funktionen zugewiesen bekommen, etwa <h> zur Kennzeichnung vorausgehender Langvokale, oder Doppelkonsonanten zur Markierung von vorausgehenden Kurzvokalen. Auch das <ie>, das noch im Althochdeutschen als Diphthong [iə] gesprochen wurde, hat sich zur Bezeichnung von langem /i/ über die historisch korrekten Fälle hinaus ausgebreitet. Zeichen können in bestimmten Kontexten sogar eines selbstständigen sprachlichen Inhalts entbehren: <h> in <sehen> gibt keinen Hauchlaut wieder, sondern markiert die Silbengrenze; das zweite <e> in <Tee> ist nicht notwendig, um langes [ē] zu bezeichnen, es verlängert das Wort optisch. Ästhetische Aspekte können Einfluss auf orthographische Regeln haben (Dürscheid 2006: 135f.; weiterführend: Back 2006: 35ff., 125ff.; Dürscheid 2006: 132ff.).

Tendenziell phonemische Orthographien sind in Europa z.B. die spanische und italienische. Ein Beispiel für eine fast völlig ahistorische und phonemische Orthographie ist die relativ junge finnische (seit dem 16. Jahrhundert). In der finnischen Orthographie gibt es genau ein Zeichen für jedes Phonem.

Auch auf dem Gebiet der Orthographie gilt also, dass nicht ein System das beste ist, sondern dass jedes seine Vor- und Nachteile hat, je nachdem, wofür es benutzt wird (Coulmas 1989: 47ff.). Einfachheit und Deutlichkeit stehen immer im Wettstreit: „Eigenschaften, die ein System gut für den Lerner machen, sind nicht unbedingt ideal für den Nutzer.“ (übers. Coulmas 1989: 52)

Literatur

- Back, Otto. 2006. *Buchstäblich geschrieben. Aufsätze über Schrifttheorie, Orthographie und Transkription*. Wien: Praesens.
- Coulmas, Florian. 1989. *The Writing Systems of the World*. Oxford/New York: Blackwell.
- Daniels, Peter T. & William Bright. 1996. *The World's Writing Systems*. Oxford/New York: Oxford Univ. Press.
- Davies, W. V. 1990. "Egyptian Hieroglyphs". In: *Reading the Past. Ancient Writing from Cuneiform to the Alphabet*. Intr. by J. T. Hooker. London: British Museum Publ. 75–135.
- Dürscheid, Christa. 2006. *Einführung in die Schriftlinguistik*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (= Studienbücher zur Linguistik 8)
- Gelb, I[gnace] J. 1963. *A Study of Writing*. Chicago/London: Univ. of Chicago Press.

Ideen zu einer deutschen Rechtschreibreform

Ich habe Deutsch in England als Schriftsprache gelernt und von der Schrift ausgehend die Aussprache erlernt. Das war nicht immer leicht. Später habe ich gesehen, wie meinen Kindern in der Volksschule beim Schreibenlernen jedes Gefühl für die Aussprache ausgetrieben wurde. Eine Lehrerin hat allen Ernstes die Klasse gefragt, wer das stumme *h* hört.

Bei bisher unverschrifteten Sprachen besteht eine wichtige Aufgabe darin, ihnen eine passende „praktische Orthographie“ zu geben. Das habe ich bereits für zwei westafrikanische Sprachen (das Koromfe und das Yukuben, Rennison 1997 bzw. Rennison forthcoming) gemacht und in der Lehre für ein paar Dutzend Sprachen (über die ganze Welt verteilt) mit meinen StudentInnen geübt. In diesem kurzen Beitrag zeige ich, wie eine solche „praktische Orthographie“ für das Deutsche aussehen könnte. Dabei gehe ich bewusst auf fast keine bisherigen Traditionen der Schrift ein, sondern behandle das Deutsche so, als ob es eben noch nicht verschriftet wäre. Das Wort „fast“ im vorigen Satz bezieht sich darauf, daß ich Buchstaben wie *w*, *ö*, *ü* beibehalte und keine IPA-Konformität¹ verlange (also *v*, *ø*, *y*), weil diese Schriftzeichen allen SprecherInnen bereits bekannt sind.

In der Frage der Großschreibung von Nomina übernehme ich vorläufig die Konventionen des Englischen. Andere Konventionen wären denkbar. Es gibt ein neues Zeichen: *ŋ* für „ng“ im Silbenauslaut bzw. für „n“ vor „k“ oder „g“.

1 Entsprechend den Konventionen des Internationalen Phonetischen Alphabets (www.langsci.ucl.ac.uk/ipa).

Legende: kursiv (*a* etc.) = neue Schreibweise

* mit kursiv = kommt nicht vor in der neuen Schreibweise

„ “ = alte Schreibweise

Buchstabe	Verwendung
<i>a</i>	Vokal. Falls lang: <i>aa</i> . Teil der Diphthonge <i>ai</i> und <i>au</i> . (* <i>ei</i> gibt es nicht)
<i>b</i>	Wie gehabt. Auch <i>b</i> für „bb“ intramorphemisch, z.B. <i>Robe</i> statt „Robbe“ (Achtung: „Robe“ wird zu <i>Roobe</i>).
<i>c</i>	„sch“ ([ʃ])
<i>d</i>	Wie gehabt. Auch <i>d</i> für „dd“ intramorphemisch.
<i>e</i>	Vokal. Falls lang: <i>ee</i> . Auch für Schwa ([ə]).
<i>f</i>	Wie gehabt. Auch für „v“, falls [f] ausgesprochen.
<i>g</i>	Wie gehabt. Auch <i>g</i> für „gg“ intramorphemisch.
<i>h</i>	Wie gehabt für [h]. Nicht in „ch“ oder „sch“.
<i>i</i>	Vokal. Falls lang <i>ii</i> . Teil der Diphthonge <i>ai</i> und <i>oi</i> .
<i>j</i>	Wie gehabt.
<i>k</i>	Wie gehabt. Auch für „ck“ und „kk“ intramorphemisch.
<i>l</i>	Wie gehabt. Auch <i>l</i> für „ll“ intramorphemisch.
<i>m</i>	Wie gehabt. Auch <i>m</i> für „mm“ intramorphemisch.
<i>n</i>	Wie gehabt. Auch <i>n</i> für „nn“ intramorphemisch.
<i>ŋ</i>	„ng“ bzw. „n“ vor „k“ oder „g“.
<i>o</i>	Vokal. Falls lang: <i>oo</i>
<i>p</i>	Wie gehabt. Auch <i>p</i> für „pp“ intramorphemisch.
* <i>q</i>	Nicht verwendet. „qu“ ist <i>kw</i> .
<i>r</i>	Wie gehabt. Auch <i>r</i> für „rr“ intramorphemisch.
<i>s</i>	Stimmloses [s] (bisher meist „ss“, „ß“ oder „s“ im Auslaut).
<i>t</i>	Wie gehabt. Auch <i>t</i> für „tt“ intramorphemisch.
<i>u</i>	Vokal. Falls lang: <i>uu</i> . Teil des Diphthongs <i>au</i>
* <i>v</i>	Nicht verwendet.
<i>w</i>	Wie gehabt.
<i>x</i>	„ch“ wie in <i>ix</i> „ich“ und <i>ax</i> „ach“.
* <i>y</i>	Nicht verwendet.
<i>z</i>	Stimmhaftes [z] (bisher Einzel-„s“ zwischen Vokalen oder anlautendes [s] in Deutschland).
* <i>ä</i>	Nicht verwendet.
<i>ö</i>	Vokal. Falls lang: <i>öö</i> .
<i>ü</i>	Vokal. Falls lang: <i>üü</i> .
* <i>ß</i>	Nicht verwendet.

<i>Buchstaben- kombination</i>	<i>Verwendung</i>
<i>ai</i>	alt „ei“ und „ai“
<i>au</i>	wie gehabt
<i>oi</i>	alt „eu“ und „äu“

Ab hier wird nach dem neuen System geschrieben. Ix wüncce fiil
cpaas baim leezen!

Ideen tsuainerdoitcenrextcraibreform

Algemaines

Di (nootwendigerwaize) knape darctelun hiir erlaubt kaine becprexun
der beweeggründe, di zu ainer bectimten craibwaise gefüürt haaben. Fi-
iles weere aux anders denkbaar, und ix hofe, das maine ideen eeben als
solxe betraxtet werden und nox nicht als konkrete reformfoorclääge.

Bibliography

- Rennison, John R. 1997. Koromfe. Routledge Descriptive Grammars.
London: Routledge.
Rennison, John R. forthcoming. A Grammar of Yukuben (working title).

Frühe Literalität im Kindergarten

Der Begriff „Literalität“, der vom englischen *literacy* abgeleitet wurde, heißt wörtlich übersetzt „Lese- und Schreibkompetenz“, umfasst jedoch viel mehr als die beiden Grundfertigkeiten. Er inkludiert auch solche Kompetenzen wie Freude am Lesen, Vertrautheit mit Büchern, mit Schriftsprache und literarischer Sprache, Text- und Sinnverstehen, Abstraktionsfähigkeit sowie Fähigkeit zum schriftlichen Ausdrucks. In der frühen Kindheit ist Literacy „ein Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl- und Schriftkultur“ (Ulich 2003: 107).

Literalität in der frühen Kindheit

Bereits lange bevor Kinder formal lesen und schreiben lernen, begegnen sie in der frühen Kindheit der Literacy-Kultur. Die Intensität dieser Begegnungen kann sehr unterschiedlich sein, da sie bei manchen Kindern bereits in den ersten Lebensmonaten und bei anderen erst mit dem Kindergarten bzw. mit der Schule beginnen. Auch die Art dieser Erlebnisse kann sehr stark variieren. Ein Kind kann bereits zu Hause erleben, dass sich Erwachsene mit Büchern beschäftigen, diese kaufen, einander schenken, lesen und besprechen, jeden Morgen eine Zeitung lesen und sich über die Ereignisse austauschen, Geschichten beim Abendessen erzählen und einander zuhören, Briefe, E-Mails oder Einkaufslisten schreiben. Ein Kind kann in der Familie ebenfalls direkt in die Literacy-Erfahrungen einbezogen werden, indem ihm eine Gute-Nacht-Geschichte erzählt oder ein Bilderbuch vorgelesen wird, es Bilderbücher zum Geburtstag bekommt, seiner Geschichte mit Interesse zugehört wird oder indem sich Erwachsene freuen, wenn es ein Schild zu entziffern oder seinen Vornamen zu schreiben versucht. Dermaßen abwechslungsreiche und intensive Erfahrungen sind jedoch vorwiegend in Familien aus sozioökonomisch günstigeren Verhältnissen möglich. Im Falle der Kinder aus

durchschnittlichen Verhältnissen ist es um umso wichtiger, Kontakte mit der Lese- und Schriftkultur in der Kinderbetreuungseinrichtung verstärkt zu pflegen. Diese können allerdings auch dort abhängig von Rahmenbedingungen, pädagogischem Konzept oder auch Vorlieben der PädagogInnen vielfältig sein. Worauf beruhen jedoch eigentlich literacybezogene Aufgaben des Kindergartens? Welche Lernprozesse sind mit dem Bereich Literalität verbunden und wie können diese pädagogisch unterstützt werden?

Literalität im Kindergarten

Zu den wirksamsten Formen der frühen sprachlichen Bildung und Förderung gehört unumstritten die Bilderbuchbetrachtung. Insbesondere wirkungsvoll ist dabei das dialogische Lesen, das die Kinder in das aktive „Vorlesen“ einbezieht und die Erwachsenen in die Rolle der aktiven ZuhörerInnen verschiebt. Ihre Aufgabe besteht darin, Fragen zu stellen, das Gesagte zu erweitern und zu ergänzen, Impulse zum Weitererzählen zu geben und das Kind zum Ausformulieren eigener Gedanken und Empfindungen zu motivieren.

Literacy-fördernde Räume und literarisierende Rituale

Handelt es sich um die räumliche Gestaltung, so ist es wichtig, die Lesecke klar abzugrenzen und anziehend, gemütlich, kuschelig zu gestalten. Sie sollte gemeinsam mit den Kindern immer wieder neu umgebaut werden, und die mit den Kindern besprochenen Regeln für die Lesecke sollten als Plakat an der Wand ausgehängt werden. Den Kindern sollten mehrere Bücher stets zugänglich sein, einige präsentationsartig mit der Titelseite ausgestellt und mehrere in einem Regal mit dem Buchrücken stehend. Diese sollten mit einem farbigen Punkt nach Kategorien markiert und geordnet werden. Neben gekauften Büchern in Deutsch und in anderen Sprachen sollten auch die von den Kindern hergestellten Bücher zugänglich sein. Es sollte auch die Möglichkeit geben, die Bilderbücher regelmäßig nach Hause auszuleihen und das Ausleihsystem für die Kinder ver-

ständig zu machen. Neben den Büchern sollten sich in der Lesecke auch unterschiedliche Tonmaterialien befinden, wie Hörbücher, CDs mit Liedern und Märchen sowie ein CD-Player mit Kopfhörern. Überdies sollte in der Nähe eine Schreibecke mit Papierblättern, Kulis, weiteren Schreibmaterialien, einer Tafel und attraktiv aufbereiteten Buchstaben zum Aufkleben gestaltet werden. Es ist auch wichtig, dass die PädagogInnen im Gruppenraum einen eigenen Schreibtisch haben und in Anwesenheit der Kinder schriftliche Infos vorbereiten. Diese sollten dazu animiert werden, den eigenen Namen, Briefe und Einkaufslisten zu schreiben, sowie an Rollenspielen mit Schreibszenen, wie Post, Büro, Amt teilzunehmen. Die kindlichen Werke sollten in Mappen oder Schachteln gesammelt, geschätzt und auch gegenüber Eltern offen gehalten werden. Literalitätsfördernd wirken ebenfalls Bilderbuchausstellungen sowie Besuche in städtischen Büchereien. Diese Bestrebungen sollten nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch andere Erstsprachen der Kinder einbeziehen. Die Bilderbücher sollten sehr wohl auch in anderen Sprachen, entweder vom internen bzw. zusätzlichen Personal mit entsprechenden Sprachkenntnissen oder von VorlesepatInnen, wie Eltern, anderen Familienmitgliedern, SeniorInnen, die in den Kindergarten eingeladen werden, vorgelesen werden.

Erste Erfahrungen mit Lese- und Schriftkultur

Während der Bilderbuchbetrachtung erfahren Kinder nebenbei viel über die Buchkultur und die Schrift. Sie erfahren, dass das Buch auf eine bestimmte Art und Weise gehalten und in eine bestimmte Richtung Seite um Seite umgeblättert wird. Sie lernen auch, dass es einen Umschlag und eine Titelseite gibt, auf denen ein Titel und einE AutorIn steht. Sie merken, dass es neben den Bildern einen Text gibt. Sie machen zunächst die Erfahrung, dass zwischen dem Text und dem Vorgelesenen ein Zusammenhang besteht. Deckt das Kind den Text mit der Hand zu, hört der Erwachsene auf zu lesen. Die Kinder merken auch, dass sich die Augen der Bezugsperson in eine bestimmte Richtung bewegen. Folglich erfahren sie, dass man den Text auf

der einzelnen Seite liest, von oben nach unten, von links nach rechts (bei lateinischer Schrift), sowie dass sich in diesem einzelne Worte und dann Sätze erkennen lassen und dass am Ende eines Satzes häufig ein Punkt steht. Allerdings ist dabei hervorzuheben, dass diese Erfahrungen erst dann wirklich möglich sind, wenn das Vorlesen zu zweit oder in einer Kleingruppe gestaltet wird.

Zuwendung und Nähe, Verweilen und Wiederholen als Grundprinzipien

Von besonderer Bedeutung während der Bilderbuchbetrachtung sind die Nähe und die Zuwendung der/des Erwachsenen, welche nicht unterbrochen werden und die Kontinuität im intensiven sprachlichen Austausch sichern. Die körperliche Nähe in der kuscheligen Situation macht es auch den eher schüchternen oder zurückhaltenden Kindern leichter, eine Bindung aufzubauen und sich sicher zu fühlen, und motiviert sie somit zum Sprechen. Die Bilderbuchbetrachtung zu zweit erlaubt auch, das Tempo dem Interesse und dem Sprachstand des Kindes anzupassen. Das Buch kann dann zügig oder auch langsam betrachtet werden und den Rückfragen, dem Erklären, Erweitern, Wiederholen, Zurückblättern oder in der Situation Verweilen ohne belehrend-korrigierenden Charakter steht nichts im Wege. Ulich (2003: 109f.) hebt hervor, dass „das mehrmalige Vorlesen eines Bilderbuchs den sprachlichen Lerneffekt bei sprachlich weniger kompetenten Kindern deutlich steigert“. Das Prinzip der Wiederholung ist insbesondere für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die im Kindergarten Deutsch lernen, hilfreich und kann zusätzlich durch das Anhören von entsprechenden Tonaufnahmen unterstützt werden.

Variationsmöglichkeiten und Abstufungen

Abhängig vom Alter und von der Stufe der sprachlichen Entwicklung des Kindes sollte die Bilderbuchbetrachtung variieren und allmählich komplexer werden. Den kleineren Kindern

macht das einfache Benennen der Dinge viel Freude, wobei diese von Anfang an um Erklärungen und Erweiterungen ergänzt werden sollte, damit sie auf keinen Fall zur Wortschatzübung verkümmert. Die einfache Wortschatzerweiterung kann um Definieren und Beschreiben erweitert werden, indem z. B. Fragen zur Funktion gestellt werden. Im nächsten Schritt können zwischen den einzelnen Szenen Beziehungen hergestellt werden, sodass im Endeffekt eine zusammenhängende Geschichte entsteht. Dies ist jedoch noch nicht die höchste Stufe der Bilderbuchbetrachtung, sie kann nämlich um Bezüge zur Welt außerhalb des Buches und zum Leben des Kindes erweitert werden. Darüber hinaus kann sich das Kind einen anderen Schluss der Geschichte ausdenken oder diese fortsetzen. Am wesentlichsten allerdings ist die Aktivierung des Kindes sodass es in kleinen Schritten selbst zum Erzähler der Geschichte wird. Das Kleben an der tatsächlich abgebildeten Geschichte und zu viele Was-ist-das?-Fragen können die Erzählfreude bei Kindern hemmen. Deswegen sollte das Kind dazu ermuntert werden, in die Erzählung eigene Erfahrungen, Assoziationen und Fantasien einzubauen.

Literarische Sprache, De-Kontextualisierung und Abstraktionsfähigkeit

Beim Vorlesen von Kinderbüchern, Märchen und Geschichten begegnen Kinder einer literarischen Sprache, die viel reichhaltiger als die Alltagssprache ist. Sie zeichnet sich durch mehr Variationen, Nebensätze und Einschübe im Satzbau, einen längeren Bogen zwischen Satzanfang und Satzende, viel mehr Adjektive und einen abwechslungsreicheren Wortschatz aus. Darüber hinaus lernen sie die Struktur von Geschichten kennen, d. h. dass es Gestalten gibt, die etwas erleben, sowie dass einen Anfang, eine Handlung und ein Ende gibt. Kinder, die viele Bücher, Märchen und Geschichten kennen, entwickeln ein Gefühl für Erzählkonventionen und können Erzählungen nicht nur verstehen, sondern auch selbst produzieren. Das Hören von Geschichten hat also einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung.

Des Weiteren lernen die Kinder dadurch, Geschichten ohne direkten Bezug zu den Geschehnissen zu erzählen. Sie wissen, wie sie vom Urlaub oder Wochenende zu Hause berichten sollten, damit die Zuhörenden den Kontext verstehen, d. h. dass sie Personen, Räume und Situationen sprachlich einführen müssen. Die Fähigkeit zur De-Kontextualisierung und die Abstraktionsfähigkeit sind wichtige Voraussetzungen für die spätere Lese- und Schreibkompetenz.

Diktieren und schriftliche Dokumentation

Im nächsten Schritt sollten die Geschichten der Kinder schriftlich festgehalten werden. Einzelne Kinder oder auch Grüppchen von zwei bis drei Kindern können sich eine Geschichte ausdenken und sie den Erwachsenen diktieren. Die kindlichen Erzählungen können mit der Hand verschriftlicht oder auch auf dem Computer abgetippt und ausgedruckt werden, wichtig allerdings ist, dass die Kinder erleben, dass das von ihnen Gesagte wortwörtlich wiedergegeben wird. Die Erwachsenen können anfänglich bei der Ausformulierung helfen, mit der Zeit jedoch korrigieren sich die Kinder selbst und verwenden kompliziertere Ausdrücke und stilistische Verfeinerungen. Wird die Geschichte zum Schluss zu einem kleinen Büchlein mit einem richtigen Umschlag, Autoren- und Seitenangaben zusammengestellt und von Zeichnungen der Kinder begleitet, wirkt sich das sehr ermutigend und wertschätzend auf die Kinder aus und trägt zu einer positiven Einstellung der Literalität gegenüber bei.

Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs

Es gibt mehrere Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs, die im Elementarbereich wichtig sind: optisch-graphomotorische, phonematisch-akustische, kinästhetisch-artikulatorische, melodisch-intonatorische und rhythmische Differenzierungsfähigkeit (Barth 1999: 25). Aus den Studien zur Bestimmung der lese- und schreibrelevanten Vorkenntnisse und Fertigkeiten, die bereits vor Schuleintritt erfasst werden können, geht hervor,

dass es für Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs wichtig ist, Einsichten in den Aufbau der Schriftsprache zu gewinnen und die Zuordnungsregeln für Buchstaben und Laute zu entdecken. Insbesondere wichtig ist die phonologische Bewusstheit, d. h. die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken und von der Bedeutung des jeweiligen Wortes wegzugehen. Antwortet ein Kind auf die Frage, ob *Zug* ein langes oder ein kurzes Wort ist mit „lang“, ist seine phonologische Bewusstheit noch nicht vollständig entwickelt. Kann es vorgesprochene Wörter in Laute zerlegen, agiert es bereits phonologisch bewusst.

Zur frühen Literalität gehören auch vielfältige Begegnungen mit Reimen, Gedichten, Wortspielen, szenischem Spiel und Theater, welche erlauben, verschiedene Literacy-Ebenen zu aktivieren. So kann ein Märchen gemeinsam mit den Kindern dramatisiert werden, indem die Erzählung als Dialog oder Schattenspiel dargestellt wird, die Stimme moduliert wird, oder auch Handpuppen, Fingerpuppen, Masken zum Einsatz kommen. Einen breiteren Theater-Rahmen kann man durch Ausdenken eines Stücktitels, Plakatgestaltung oder auch Vorbereitung von Eintrittskarten geben.

Schrift, Lesen und Schreiben in der Vorschule

Kinder lernen das Lesen und Schreiben zwar erst in der Schule, häufig zeigen sie Interesse daran jedoch bereits lange vor dem Schuleintritt. Deswegen ist es wenig sinnvoll, sie davon ganz abzuhalten. Vielmehr geht es darum, sie bereits in der Vorschule mit der Schriftkultur vertraut zu machen und sie dazu anzuregen, Interesse an Schrift zu entfalten. Dies geschieht bereits über die sprachbezogene Raumgestaltung des Kindergartens. Neben den Plakaten mit Bildern oder „Beschriftungen“ der Kästchen oder Schubladen durch aufgeklebte Bilder sollte auch Schrift verwendet werden. Hinweisschilder, Plakate und Erkennungszeichen der Kinder können sehr wohl Schrift enthalten. Kinder können in schriftliche Tätigkeiten der PädagogInnen einbezogen werden, z. B. wenn sie eine Einkaufliste erstellen, ein Bild unterschreiben oder eine Notiz oder Brief

an die Eltern schreiben. Im Bereich des Lesens können Kinder ermuntert werden, kurze Schilder auf der Straße oder Werbespots zu entziffern. Des Weiteren können sie ermutigt werden, selbst Einkaufslisten zu schreiben, Briefe an FreundInnen zu verfassen oder versuchen, den eigenen Namen zu schreiben. Diese Begegnungen können auch Schriftzeichen aus anderen Kulturen einbeziehen, indem z. B. der Name des Kindes oder die Abbildung am Erkennungszeichen auch in kyrillischer oder arabischer Schrift verfasst wird.

Nachhaltigkeit der frühen Literalitätserziehung

Die Förderung früher Literalität kann erst dann wirksam und nachhaltig werden, wenn in der Kinderbetreuungseinrichtung gewisse Voraussetzungen dafür geschaffen werden. Haben Gruppen mit einem hohen Anteil von sprachlich benachteiligten Kindern einen günstigeren Betreuungsschlüssel bzw. werden VorlesepatInnen organisiert und wird Literacy-Förderung zum erklärten Schwerpunkt des Kindergartens bestimmt, gibt es mehr Zeit für individualisierte Arbeit mit Bilderbüchern. Die Bilderbuchbetrachtung sollte überdies zumindest dreimal in der Woche, in einer Kleingruppe von höchstens fünf Kindern, angeboten sowie als Dialog und für Kinder interessant gestaltet werden. Solch eine starke Gewichtung von Literalitätserziehung im Vorschulbereich von Anfang an bringt viel mehr als sporadisches Sprachtraining und wirkt sich sehr förderlich auf die sprachliche Entwicklung der Kinder aus.

Literatur

- Barth, Karlheinz. 1999. Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen. Zeitliche Verarbeitungsprozesse und ihr Zusammenhang mit phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung von Lese-Rechtschreibkompetenz. Dortmund: Dissertation aus dem Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation. Online verfügbar auf <https://eldorado.uni-dortmund.de/handle/2003/2922> [Zugriff am 23.04.2011]
- Blei-Hoch, Claudia. 2006. „Die Gedanken wandern lassen. Neue Erzählformen im Bilderbuch und ihre Einsatzmöglichkeiten“. In: Kindergarten heute 10/2006: 20-25.

- Britto, Pia Rebello & Jeanne Brooks-Gunn. 2001. The Role of Family Literacy Environments in Promoting Young Children's Emerging Literary Skills. In: New Directions for Child and Adolescent Development, No. 92. San Francisco: Josey-Bass.
- Füssenisch, Iris & Carolin Geisel. 2008. Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Kühn, Corinna. 2008. Sprach- und Literacyförderung in der Familienbildung. Die Konzeption Family Literacy. 1. Auflage. Norderstedt: Grin.
- Näger, Sylvia .2005. Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. 3. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rau, Marie Luise. 2009. Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. 2., aktualisierte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Tenta, Heike. 2007. Literacy in der Kita. Ideen und Spiele um Sprache und Schrift. 3. Auflage. München: Don Bosco.
- Ulich, Michaela. 2003. „Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich“. In: Weber, Sigrid (Hg.). Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg, Basel, Wien: Herder: 106-124.
- Whitehead, Marian R. 2007. Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverein Eins.

Mehrsprachige Kinder: Sprachliche Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen im Deutschen¹

Kinder wachsen innerhalb ihrer Umgebungssprache(n) auf. Das kann eine einzelne Sprache sein, die von allen wichtigen Bezugspersonen gesprochen wird; es können zwei Sprachen sein: eine, die in der Familie, eine andere, die in Kindergarten und Schule gesprochen wird; es können auch mehrere Sprachen sein. Weltweit gesehen, ist Einsprachigkeit eher die Ausnahme als die Regel, und Mehrsprachigkeit ist für die meisten Menschen eine ganz normale Situation.²

Trotzdem stellt Mehrsprachigkeit spezielle Anforderungen an die Kinder, und immer wieder werden Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen beobachtet. Im Folgenden stellen wir ein Konzept vor, wie vielen mehrsprachigen Kindern mit relativ wenig Aufwand geholfen werden kann, die Aussprache der Unterrichtssprache Deutsch als Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen richtig zu erwerben.

Selbstlaute (Vokale)

Vokaldauer: Länge und Kürze

Wieviele Selbstlaute (Vokale) hat das Deutsche? Viele sagen, es wären fünf – *a, e, i, o* und *u*. Doch was ist mit Beispielen wie *raten–Ratten, Beet–Bett, Miete–Mitte, Ofen–offen, spuken–spucken*? Diese Beispiele zeigen, dass es im Deutschen für die Unter-

1 Wir bedanken uns bei Monika Zwittkovits, Wiener Kindergärten, für wertvolle Hinweise.

2 Zum Thema Zwei- und Mehrsprachigkeit verweisen wir auf den Artikel Schaner-Wolles 2007.

scheidung verschiedener Wörter wichtig ist, ob ein Vokal lang oder kurz³ ausgesprochen wird.

Erwachsene, die lesen können, wissen, dass es sich um unterschiedliche Wörter handelt, auch deswegen, weil sie unterschiedlich geschrieben werden. Wir werden von der Schrift sogar so stark beeinflusst, dass wir glauben, einen Unterschied zwischen Wörtern wie *malen–mahlen* oder *Rad–Rat* zu hören. Worauf basieren diese Unterschiede für die, die ihren Wortschatz (das mentale Lexikon) nur auf Basis des Gehörs bilden können? Im Wort *raten* ist der Vokal *a* lang, im Wort *Ratten* ist der Vokal *a* kurz. Das einfache bzw. doppelte *t* sieht man nur in der Schrift, man hört es aber nicht. Anders gesagt, die Verdoppelung des Mitlauts (Konsonanten) in der Schrift zeigt die kurze Aussprache des Vokals an. Kinder, die noch nicht schreiben gelernt haben, können sich nur an das halten, was sie hören.

Es gibt verschiedene Wege, Vokale auseinanderzuhalten. In Sprachen, die nur wenige (bis zu fünf) unterschiedliche Vokale verwenden, reicht schon die Zungenposition, um all diese Vokale auseinanderzuhalten. Das *i* wird typischerweise mit der Zunge vorn und oben ausgesprochen, das *a* mit der Zunge zentral und unten, beim *u* dagegen ist die Zunge hinten und oben. Darüber hinaus sind in den Sprachen, in denen wenige unterschiedliche Vokale vorkommen, typischerweise die Lippen bei den vorderen Vokalen flach (*i*, *e*) und bei den hinteren Vokalen gerundet (*u*, *o*).⁴

Das Deutsche verwendet relativ viele unterschiedliche Vokale, wobei nicht nur die Zungenposition, sondern auch die Vokallänge und zusätzlich die sekundäre Lippenrundung (Lippenrundung beim *i*, das so zu *ü* wird: *Ziege–Züge*; und beim *e*, das so zu *ö* wird: *Hefe–Höfe*) zur Unterscheidung verwendet wird.

Wenn ein Kind weniger Kontakt mit dem Deutschen hat, da-

3 Der Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen geht im Deutschen mit Gespanntheit bzw. Ungespanntheit des Ansatzrohres sowie mit einem unterschiedlichen Öffnungsgrad der Lippen einher; aus Gründen der Vereinfachung reduzieren wir die Darstellung auf Vokallänge und -kürze.

4 Details dazu finden sich unter den Stichwörtern labiodentaler Komplex versus delabiopalataler Komplex.

für aber in seiner häufigsten Umgebung eine Sprache mit wenigen Vokalen verwendet wird, kann dieses Kind dann typischerweise im Deutschen mit diesen zusätzlichen Kategorien (wie Länge bzw. Lippenrundung bei den vorderen Vokalen) Probleme haben, weil es sie nicht so gut wahrnimmt, und es wird sie mit mehr Mühe erlernen als ein Kind, in dessen Umgebung hauptsächlich Deutsch gesprochen wird.

Sprachwahrnehmung (Perzeption)

Die Schwierigkeit fängt nicht bei der Aussprache oder beim Schreiben an, sondern vorher, bei der Sprachwahrnehmung (Perzeption). Beim Hören von Sprache reagiert das Gehirn automatisch vor allem auf die Kategorien, die besonders gut trainiert sind. Im Sprachsignal befinden sich einerseits Signale, die für das Verstehen von Wörtern bzw. Grammatik relevant sind, man kann andererseits aber auch die Stimmung, den Gesundheitszustand und die Einstellung zum Thema oder zum Gegenüber heraushören. Befehle werden z.B. eher schneller ausgesprochen, Müdigkeit oder Langeweile führen eher zu einer langsameren Sprechweise. Auch die Betonung einer Silbe im Wort kann unter anderem durch die Deutlichkeit wie auch die Länge dargestellt werden (Einen Baum *umfahren* können wir empfehlen, einen Baum *umfahren* eher nicht.). Ein längerer Vokal kann also sowohl etwas mit der Betonung zu tun haben, als auch mit sinntragenden Unterschieden, und zusätzlich mit der Laune oder dem Gesundheitszustand des Sprechers. In der Sprachentwicklung lernen die Kinder, diese Informationen richtig zu erkennen und anzuwenden. Einsprachige Kinder beherrschen das phonetisch-phonologische System der Muttersprache zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr, das heißt, sie lernen dann das Lesen und Schreiben zu einer Zeit, zu der sie grundsätzlich dafür perzeptuell schon vorbereitet sind, sie können also alle Laute der Muttersprache schon unterscheiden. Mehrsprachige Kinder, die zu Hause eine andere Sprache verwenden als in der Schule, müssen oft anfangen, lesen und schreiben zu lernen, bevor sie die für die Schulsprache relevanten Kategorien vollständig beherrschen. Wenn sie diese Kategorien aber nicht als unterschiedlich

hören, wird das mentale Lexikon nicht richtig aufgebaut und das Erlernen des Schreibens wird mühsam.

Gleichlautende Wörter (Homonyme)

In Sprachen gibt es gleichlautende Wörter (Homonyme): Eine *Krone* kann auf dem Kopf des Königs oder auf dem Zahn im Mund sitzen. *Mahlen* tut eine Mühle, *malen* tut eine Künstlerin; ausgesprochen werden beide gleich. Die Kinder verstehen bald, dass Wörter mehrere Bedeutungen haben können. Bei Kindern, die z.B. lange und kurze Vokale nicht auseinanderhalten, häufen sich zusätzlich noch „falsche“ Homonyme, sie können z.B. *Beet* und *Bett* nicht unterscheiden. (Und weiter: Die Kinder könnten sich sehr wundern, wenn ein Gespenst in der Burgruine *spuckt*. Wenn ein Ausflug geplant wird und ein Kind mit religiösem Hintergrund soll mitkommen in die *Hölle*, könnte es sich fürchten.) Das erschwert einerseits das Erlernen des Sprechens, andererseits wird auch das Schreiben und Lesen wesentlich schwieriger. Wenn ein Kind mit dem Erlernen des Schreibens große Schwierigkeiten hat und viel länger braucht als sein Sitznachbar, hat es keine Erfolgserlebnisse, und das führt zu Frustration. Mit den Kindern Minimalpaare dieser Kategorien spielerisch zu üben, kann sehr schnell zu Erfolgen führen und das Lesen- und Schreibenlernen wesentlich vereinfachen. Minimalpaare, also Wortpaare, die sich nur durch einen Laut unterscheiden, sollten verwendet werden, damit das Kind automatisch die für es selbst schwierige Kategorie trainiert und nicht durch andere Information abgelenkt wird.

Relevanz für die Grammatik

Der Unterschied zwischen den Lauten ist nicht nur für den Aufbau des Wortschatzes, also das mentale Lexikon, sondern auch für die Grammatik wichtig, weil viele grammatische Kategorien nicht oder nicht nur durch Endungen, sondern durch Veränderungen im Inneren des Wortes angezeigt werden, so z.B. in der Mehrzahlbildung (Plural): *Mutter-Mütter, Bruder-Brüder, Sohn-Söhne*; oder in der Unterscheidung zwischen verschiedenen

Verbformen: *sie heben*–*sie höben* (Möglichkeitsform, Konjunktiv).

Lippenrundung (Labialisierung)

Wie oben bereits angemerkt, gibt es in Sprachen mit einer größeren Anzahl an Vokalen zusätzlich zur Vokaldauer noch weitere Möglichkeiten, diese Vokale zu bilden, wie z.B. Nasalisierung oder sekundäre Lippenrundung. Im Deutschen haben wir keine systematische Nasalisierung, aber wir verwenden die sekundäre Lippenrundung bei *e* zu *ö* und bei *i* zu *ü*: Beim Aussprechen des *e* sind die Lippen flach, zum Aussprechen des *ö* müssen wir die Zungenposition gar nicht verändern, sondern nur die Lippen runden (wie für ein *o*). Daher gibt es Wörter, die sich nur durch die Lippenrundung beim Vokal unterscheiden, wie z.B. *lesen*–*lösen*, *Säckchen*–*Söckchen*, *Ziege*–*Züge*, *Brillen*–*brüllen*. Auch hier gibt es wieder lange und kurze Vokale: *Röslein*–*Rösslein*, *Hüte*–*Hütte*.⁵

Reihenfolge beim Üben

Was die Reihenfolge des Übens betrifft, sollte mit dem Kind erst sichergestellt sein, dass es die Unterschiede zwischen langen und kurzen Vokalen perzeptuell begreifen kann, bevor zu den Vokalen mit sekundärer Lippenrundung übergegangen wird. Es hat sich gezeigt, dass diese Reihenfolge häufig am besten funktioniert; erst zum Schluss sollten die langen und kurzen sekundären Vokale, also *Hüte*–*Hütte*, *Röslein*–*Rösslein*, geübt werden, wenn sowohl die Unterscheidung zwischen lang und kurz als auch die Unterscheidung zwischen flachen und gerundeten Lippen schon gut funktioniert.

5 Mit Beispielen wie *Höhle*–*Hölle* sollte man sorgfältig umgehen, weil *Hölle* ein religiöses Konzept ist, das nicht alle Kinder überhaupt kennen, geschweige denn verstehen, und darüber hinaus noch ein negatives Konzept.

Vokaldauer

Länge	Vokallänge	Vokalkürze
i: – i	langes i: <i>Miete</i> <i>bieten</i> <i>rieten</i> <i>ihnen</i> <i>Bienen</i> <i>Stiel</i>	kurzes i <i>Mitte</i> <i>bitten</i> <i>ritten</i> <i>innen</i> <i>binnen</i> <i>still</i>
e: – e	langes e: <i>Beet</i> <i>jener</i> <i>Geste</i>	kurzes e <i>Bett</i> <i>Jänner</i> <i>Gäste</i>
a: – a	langes a: <i>Stahl</i> <i>Aal</i> <i>Bahn</i> <i>Laken</i> <i>Qualen</i> <i>Stare</i> <i>raten</i>	kurzes a <i>Stall</i> <i>All</i> <i>Bann</i> <i>Lacken</i> <i>Quallen</i> <i>Starre</i> <i>Ratten</i>
o: – o	langes o: <i>Ofen</i> <i>Polen</i> <i>Robe</i> <i>Rogen</i>	kurzes o <i>offen</i> <i>Pollen</i> <i>Robbe</i> <i>Roggen</i>
u: – u	langes u: <i>spuken</i> <i>Busse</i> <i>rußen</i>	kurzes u <i>spucken</i> <i>Busse</i> <i>Russen</i>

Sekundäre Lippenrundung

	flache Lippen	gerundete Lippen
i – ü	langes i: <i>Liege</i> <i>Ziege</i> <i>Biene</i> <i>Fliege</i> kurzes i <i>Brillen</i> <i>Minze</i>	langes ü: <i>Lüge</i> <i>Züge</i> <i>Bühne</i> <i>Flüge</i> kurzes ü <i>brüllen</i> <i>Münze</i>

e – ö	langes e: <i>lesen</i> <i>Hefe</i> <i>Sehne</i> kurzes e <i>Helle</i> <i>Kellner</i> <i>Säckchen</i>	langes ö: <i>lösen</i> <i>Höfe</i> <i>Söhne</i> kurzes ö <i>Hölle</i> <i>Kölner</i> <i>Söckchen</i>
-------	---	--

Vokallänge bei Vokalen mit sekundärer Lippenrundung

	Vokallänge	Vokalkürze
ü: – ü	langes ü: <i>Hüte</i> <i>Düne</i> <i>Flüge</i>	kurzes ü <i>Hütte</i> <i>dünne</i> <i>flügge</i>
ö: – ö	langes ö: <i>Röslein</i> <i>Höhle</i>	kurzes ö <i>Rösslein</i> <i>Hölle</i>

Mitlaute (Konsonanten)

Um das deutsche Konsonantensystem zu beschreiben, reichen die Kategorien Artikulationsstelle (Wo im Mund wird der Laut gebildet?), Artikulationsart (Wie wird der Laut gebildet?) und Stimmbeteiligung (Schwingen die Stimmlippen im Kehlkopf bei diesem Laut oder nicht?).

Artikulationsstelle

Die Artikulationsstelle ermöglicht es, Wörter wie *Passe-Tasse-Kasse*, *Trip-Tritt-Trick* oder *Mappe-Matte-Macke* zu unterscheiden: *p* wird mit beiden Lippen gebildet, *t* mit der Zungenspitze hinter den Zähnen, und *k* mit dem Zungenrücken am Gaumen. Wenn ein fünfjähriges Kind ein Problem hat, solche Beispiele beim Hören zu unterscheiden, dann kann das sowohl bei mehr- wie auch bei einsprachigen Kinder, unabhängig vom Sprachhintergrund, auf eine stärkere Sprachentwicklungsauffälligkeit hinweisen und sollte von einer darauf spezialisierten Person abgeklärt werden.

Laute wie *b*, *m*, *p* und *d* werden laut Locke (1983, zitiert in Kent & Miolo 1995: 318) in einem Überblick über Untersuchungs-

daten aus 15 verschiedenen Sprachen von nahezu allen Kleinkindern im ersten Lebensjahr in ihrer Brabbelphase produziert. Der für uns so häufige und selbstverständliche Laut *s* wird nur von 20% der brabbelnden Kinder im ersten Lebensjahr verwendet. Laute wie *f* und *sch* liegen unter der 10%-Marke, Affrikaten wie *tsch* kommen gar nicht vor. Mit zwei Jahren kann die Hälfte der Kinder die Lippenlaute (Labiale) *p, b, m, w*, die Gaumenlaute (Velare) *k, g, ng*, die am Zahndamm gebildeten Laute (Alveolare) *t* und *d* aussprechen (Menn und Stoel-Gammon 1995: S. 348; für das amerikanische Englisch). Einen großen Sprung gibt es bei *s*: Erst im Alter von drei Jahren kann die Hälfte der Kinder das *s* aussprechen, und erst im Alter von 8 kommen wir zu 90%.

Aus diesen Daten leiten die Autorinnen die generelle Tendenz ab, dass Verschluss- oder Sprenglaute (Plosive wie *p, t, k, b, d, g*) vor Engelaute (Frikative wie z.B. *s, sch, f*) vor Affrikaten (*ts, tsch, pf*) erworben werden, sowie Gleitlaute (Halbvokale wie *j* und *w*) vor Fließlauten (Liquidinen wie *l* und *r*).

Ähnlichkeiten zwischen Kinderspracherwerb und den Sprachen der Welt

Schon im Jahr 1944 bemerkte Roman Jakobson, russischer Sprachwissenschaftler, dass das, was in der Kindersprache am Anfang vorkommt, auch in den Sprachen der Welt am häufigsten ist.⁶ Was in der Kindersprache relativ spät vorkommt und zugleich in den Sprachen der Welt relativ selten, ist auch am schwierigsten für die, die eine neue Sprache lernen möchten. In den ersten Äußerungen des Kindes (Holophrasen) hört man häufig Äußerungen wie *Mama, Papa, Dada*, in denen sich Konso-

6 „Freilich vermerkte man einige auffallende Berührungspunkte zwischen der sprachlichen Entwicklung des Kindes einerseits und den Völkersprachen andererseits. (Jakobson 1944 [1969]: 8)“; „Die Sprachwissenschaft hat also gezeigt, daß die Völkersprachen in ihrer Entwicklung an manche Mutationen der Kindersprache anknüpfen können, und andererseits stellte die Forschung fest, daß beinahe alle bei den Kindern beobachteten Verstümmelungen der landläufigen Sprache im Lautwandel verschiedener Völkersprachen nahe Parallelen finden (ebenda. 16).“

nanten und Vokale regelmäßig abwechseln, man erwartet aber nicht so etwas wie *Schlauch* oder *Obst*, wo viele Konsonanten nebeneinander stehen. Diese Tendenzen sind sprachenunabhängig: Die Protosilbe mit der Struktur CV (Konsonant-Vokal) kennen alle Sprachen der Welt; Konsonantengruppen, im Speziellen solche am Ende der Silbe, sind jedoch viel seltener. Wir gehen einen Schritt weiter: Was in den Sprachen der Welt selten vorkommt und zugleich in der Kindersprache relativ spät beherrscht wird, ist auch besonders schwierig für solche, die mehrere Sprachen beherrschen wollen.

Kinder mit Deutsch als Muttersprache können relativ früh das *r* vom *l* perzeptuell unterscheiden, obwohl die Aussprache oft erst sehr spät kommt. Das hält die Kinder aber nicht davon ab, das mentale Lexikon in diesem Bereich sehr früh korrekt zu aufzubauen. So kommt es dazu, dass Kinder Minimalpaare wie *Reise-leise* schon unterscheiden können, bevor sie sie selbst aussprechen können. Wenn ein Erwachsener glaubt, auf das Kind besonders gut einzugehen, indem er/sie das Kind nachmacht und etwas sagt wie „Morgen machen wir eine *Leise* zur Oma“, dann kann es sein, dass das Kind sich ärgert und sagt „Sag nicht *Leise*, sag *Leise*“. Daran kann man erkennen, dass es schon zwei unterschiedliche Wörter *Reise* und *leise* in seinem mentalen Lexikon hat und diese nur noch nicht aussprechen kann.

Die Konsonanten des Deutschen⁷

Die folgende Tabelle stellt das Konsonantensystem des Deutschen im Überblick dar. In dieser Tabelle werden die Laute mithilfe der internationalen Lautschrift dargestellt; im weiteren Artikel wird die übliche Rechtschreibtradition des Deutschen verwendet.

7 Wir danken Hans Christian Luschützky für die Zurverfügungstellung der Grafik.

KONSONANTEN DES DEUTSCHEN

	bilabial		labiodental		alveolar				palatal		velar		uvular		laryngal
					laminal		koronal								
	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	stl.	sth.	
Plosiv	p	b			t	d	ʈ	ɖ			k	g			ʔ
Frikativ			f	v	s	z	ʃ	ʒ	ç	j	x	ɣ	χ	ʁ	h
Affrikata	pʈ				ts		tʃ	dʒ							
Nasal	m		ɱ		n		ɳ		ɲ		ŋ				
Lateral					l		ɭ				ʟ				
Vibrant						r						ʀ			
Approximant			ʋ						j						

Artikulationsart

Was die Artikulationsart von Konsonanten betrifft, kommen in den Sprachen der Welt Verschluss- oder Sprenglaute (Plosive wie *p, t, k, b, d, g*) am häufigsten vor. Enge- oder Reibelauten (Frikative wie z.B. *s, sch, f*) sind seltener, aber immer noch zweimal häufiger als Affrikaten (Vervbindungen aus einem Verschlusslaut und einem an der gleichen Artikulationsstelle gebildeten Engelaute wie *ts, tsch, pf*)⁸. Nach dem fünften Geburtstag sollten Kinder, die einsprachig mit Deutsch als wichtigster Umgebungssprache aufwachsen, mit Wortpaaren, die sich durch *s-sch* unterscheiden wie *Bus-Busch* oder *Tasse-Tasche*, oder mit Wortpaaren, die sich durch *s-ts* unterscheiden wie *lass!-Latz* oder *Reis-Reiz* oder *seit-Zeit* in der Sprachwahrnehmung keine Probleme mehr haben. Es ist wahrscheinlicher, dass ein fünfjähriges mehrsprachiges Kind ein Problem mit der Unterscheidung von Wortpaaren hat wie *seit-Zeit* oder *fischte-Fichte* als mit Wortpaaren wie *Mappe-Matte*, *Dach-Bach*.

Die Aussprache der Zischlaute (Sibilanten wie *s, sch*) ist oft noch nicht perfektioniert, das hindert das Kind aber nicht daran,

8 Siehe Luschützky 1992: 149, Tabelle „Relative systematische Häufigkeit von Obstruentenphonemen“.

den Wortschatz, das mentale Lexikon, bereits richtig aufzubauen. Bei mehrsprachigen Kindern kommt es häufig vor, dass sie besonders mit der Unterscheidung von Wortpaaren wie *lass!–Latz*, die auf der Kategorie Frikativ–Affrikate (*s–ts*) basieren, Probleme haben, weil sie diese Unterscheidung perzeptuell noch nicht beherrschen. Das führt dazu, dass der Wortschatz in begrenzter Weise aufgebaut wird. Daher hilft diesen Kindern nicht, dass ein Lehrer in der Schule ganz deutlich diktiert „deeeeer Reittsssss“, weil das Kind das Gehörte als „der Reis“ interpretiert, ohne den relevanten Unterschied zwischen *z* und *s* überhaupt wahrzunehmen.

Stimmbeteiligung

Im Deutschen werden Plosive nur am Wortanfang und in der Wortmitte in stimmhafte und stimmlose unterschieden. Am Wortende gibt es einen Prozess, der Auslautverhärtung genannt wird, und der automatisch alle Konsonanten am Ende eines Wortes stimmlos macht. Daher gibt es im Deutschen keinen Unterschied in der Aussprache von *Rad–Rat*; beide werden gleich mit einem stimmlosen *t* am Ende ausgesprochen. Das führt dazu, dass Menschen mit Deutsch als Muttersprache große Probleme mit der Aussprache von englischen Wörtern wie *dog* ‚Hund‘ haben, die auf einen stimmhaften Konsonanten enden, weil das *g* automatisch durch ein *k* ersetzt wird; das ist ein automatischer Prozess, und daher können einsprachige muttersprachliche Sprecher des Deutschen diese Ersetzung meist noch nicht einmal hören und sagen stattdessen *dock* ‚Hafenbecken‘. Dieses Beispiel zeigt, dass es nicht reicht, einzelne Sprachlaute zu erkennen bzw. aussprechen zu können; um eine Sprache zu beherrschen, muss man auch die sprachrelevanten phonetisch-phonologischen Prozesse im Griff haben.

Vom Einfacheren zum Schwierigeren

Für die Reihenfolge der Übungen empfehlen wir, zuerst Wortpaare zu verwenden, in denen der zu übende Laut zwischen zwei Vokalen steht; danach Wortpaare mit dem zu übenden Laut am

Anfang; und erst zum Schluss Wortpaare mit dem zu übenden Laut im Auslaut. Der Grund für diese Reihenfolge ist, dass es Sprachen gibt, in denen es nicht möglich ist, einen Konsonanten am Wortende zu haben. Sprecher solcher Sprachen würden automatisch einen Vokal ans Ende des Wortes hinzufügen (wir erwarten von einem Italiener etwas wie „Kalbe“ anstelle von *Kalb*).

Weiters sollten zuerst zweisilbige Wörter verwendet werden und dann erst einsilbige.

Wörter mit einer regelmäßigen Abfolge von Konsonanten und Vokalen (CVCV) sind einfacher als Wörter mit Konsonantengruppen (siehe oben, Holophrasen von Kleinkindern).

Bezüglich der unterschiedlichen Artikulationsarten ist die empfohlene Reihenfolge

Plosive (Verschlusslaute)

– danach **Frikative (Engelaute)**

– danach **Affrikaten (Verschlusslaute mit angeschlossenem Engelaute).**

Es lohnt sich, zu überprüfen, ob Kinder, die Deutsch lernen wollen, diese Minimalpaare unterscheiden können. Wichtig ist, erst die Sprachwahrnehmung, dann die Rechtschreibung, nicht umgekehrt; denn wenn lautliche Unterschiede nicht wahrgenommen werden können, ist das Erlernen des Schreibens sehr mühsam.

Die folgende Tabelle enthält einige Minimalpaare für die wichtigsten Kategorien der Konsonanten der deutschen Sprache, nämlich Artikulationsstelle, Artikulationsart sowie Stimmteiligung stimmhaft–stimmlos („weich“ und „hart“)⁹.

9 Wir empfehlen, für die Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten (Garten–Karten) nicht die Bezeichnungen „weich“ und „hart“ zu verwenden. Diese Bezeichnungen entsprechen einerseits nicht der lautlichen Realität, andererseits werden sie in der traditionellen Grammatik anderer Sprachen für ganz andere Unterscheidungen verwendet, so z.B. im Polnischen für palatale und nicht-palatale Zischlaute (*Kasia*–*kasza*) (dazu Madelska 2008: 13); im Türkischen für das Phonem /j/, das kontextabhängig als [j] oder nur durch Längung eines vorhergehenden Vokals auftritt (Kalmár 2003: 59).

Konsonanten

Artikulationsstelle	bilabial	alveolar/dental	palatal/velar
stimmlos	Inlaut <i>Mappe</i> Anlaut <i>Passe</i> Auslaut <i>Trip</i>	Inlaut <i>Matte</i> Anlaut <i>Tasse</i> Auslaut <i>Tritt</i>	Inlaut <i>Macke</i> Anlaut <i>Kasse</i> Auslaut <i>Trick</i>
stimmhaft (im Auslaut aufgrund der Auslautverhärtung des Deutschen nicht möglich)	Inlaut <i>laben</i> Anlaut <i>Bach</i> -	Inlaut <i>laden</i> Anlaut <i>Dach</i> <i>- Ding</i>	Inlaut <i>lagen</i> Anlaut <i>- ging</i>
Artikulationsart	Frikativ	Plosiv	
ich-Laut – k	Inlaut <i>Becher</i> <i>versichern</i> Anlaut <i>Chinesse</i> Auslaut <i>dich</i>	Inlaut <i>Bäcker</i> <i>versickern</i> Anlaut <i>Kinese</i> Auslaut <i>dick</i>	
ach-Laut – k	Inlaut <i>lachen</i> Auslaut <i>doch</i>	Inlaut <i>Lacken</i> Auslaut <i>Dock</i>	
h – k	Anlaut <i>halb</i> <i>heiser</i>	Anlaut <i>Kalb</i> <i>Kaiser</i>	
w – b	Anlaut <i>Wein</i> Inlaut ...	Anlaut <i>Bein</i> Inlaut ...	
Artikulationsart	Frikativ	Affrikate	
s – z	Inlaut <i>Kasse</i> <i>Tasse</i> Anlaut <i>Siege</i> <i>sehen</i> <i>seit</i> <i>Sucht</i> Auslaut <i>lass!</i> <i>Reis</i>	Inlaut <i>Katze</i> <i>Tatze</i> Anlaut <i>Ziege</i> <i>Zehen</i> <i>Zeit</i> <i>Zucht</i> Auslaut <i>Latz</i> <i>Reiz</i>	

f – pf	Inlaut <i>hoffen</i> Anlaut <i>feilen</i> <i>fand</i> Auslaut <i>Zoff</i>	Inlaut <i>Hopfen</i> Anlaut <i>Pfeilen</i> <i>Pfand</i> Auslaut <i>Zopf</i>	
Artikulationsstelle			
	alveolar	post-alveolar	
s – sch	Inlaut <i>Masse</i> <i>Tasse</i> Anlaut <i>Saal</i> <i>senken</i> <i>sein</i> Auslaut <i>was</i> <i>fis</i> <i>Bus</i>	Inlaut <i>Masche</i> <i>Tasche</i> Anlaut <i>Schal</i> <i>schenken</i> <i>schein</i> Auslaut <i>wasch!</i> <i>Fisch</i> <i>Busch</i>	
z – tsch	Inlaut <i>putzen</i> Anlaut <i>Zeche</i> <i>Zecken</i> Auslaut <i>Putz</i>	Inlaut <i>putschen</i> Anlaut <i>Tscheche</i> <i>checken</i> Auslaut <i>Putsch</i>	
	palatal	post-alveolar	
ich-Laut – sch	Inlaut <i>Löcher</i> <i>Gicht</i> <i>Fichte</i> Auslaut <i>mich</i>	Inlaut <i>Löscher</i> <i>Gischt</i> <i>fischte</i> Auslaut <i>misch!</i>	
	velar	post-alveolar	
ach-Laut – sch	Inlaut <i>lachen</i>	Inlaut <i>Laschen</i>	
Stimmbeteiligung	stimmhaft	stimmlos	N.B. Aufgrund der Auslautverhärtung im Deutschen gibt es keine Wortpaare für den Auslaut.
s – ß	Inlaut <i>reisen</i>	Inlaut <i>reißen</i>	alveolar

g – k	Inlaut <i>balgen</i> Anlaut <i>Garten</i> <i>Griechen</i>	Inlaut <i>Balken</i> Anlaut <i>Karten</i> <i>kriechen</i>	palatal/velar
d – t	Inlaut <i>Ende</i>	Inlaut <i>Ente</i>	alveolar
w – f	Anlaut <i>wühlen</i>	Anlaut <i>fühlen</i>	labiodental
Artikulationsmodus	nicht gerollt	gerollt	
l – r	Inlaut <i>Kehle</i> <i>fühlen</i> <i>filmen</i> <i>Blätter</i> Anlaut <i>Lampe</i> <i>litt</i> <i>leise</i> Auslaut <i>Adel</i> <i>Zahl</i>	Inlaut <i>Kehre</i> <i>führen</i> <i>Firmen</i> <i>Bretter</i> Anlaut <i>Rampe</i> <i>ritt</i> <i>Reise</i> Auslaut <i>Ader</i> <i>Zar</i>	alveolar (r auch uvular)
Behauchung (Aspiration)¹⁰	nicht behaucht	behaucht	
Ø – h	Anlaut <i>alle</i> <i>ihr</i> <i>Art</i> <i>in</i>	Anlaut <i>Halle</i> <i>hier</i> <i>hart</i> <i>hin</i>	glottal (in der Bühnensprache Glottisverschluss „harter Anlaut“ vor einem anlautenden Vokal)
Artikulationsstelle	uvular	glottal	
r – h	Anlaut <i>Rose</i> <i>Rauch</i>	Anlaut <i>Hose</i> <i>Hauch</i>	
Vokalisierung von -er zu -a			
e – er	Auslaut <i>Bitte</i>	Auslaut <i>bitter</i>	

Zusammenfassung

Bevor ein Kind in die Schule geht, um das Lesen und Schreiben zu lernen, und spätestens am Anfang der Schulzeit, sollte

überprüft werden, ob es die phonologisch relevanten Kategorien perzeptuell beherrschen kann. Dazu eignen sich am besten Minimalpaare wie jene, die in den obigen Tabellen erfasst sind. Falls das sprachliche Gehör des Kindes nicht ausreichend entwickelt ist, lohnt es sich, daran zu arbeiten, damit nicht nur die schulische Leistung des Kindes, sondern auch seine Freude am Lernen verstärkt wird.

Literatur

- Bauer, Irene und Friederike Meixner (Hrsg.). Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht des 15. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 22.–25. Oktober 2003 in Wien. Rimpar: Edition von Freisleben.
- Fletcher, Paul und Brian MacWhinney (Hrsg.). 1995. *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Jakobson, Roman. 1969 [1944]. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kalmár, Michael. 2003. „Sprachspezifische Bemerkungen zum Wiener Verfahren zur Erfassung des genuinen Laut- und Ausspracheinventars Türkisch sprechender Kinder (WVELTK)“, in: Bauer und Meixner (Hrsg.), S. 57–64.
- Kent, Ray D. und Giuliana Miolo. 1995. „Phonetic abilities in the first year of life“. Kapitel 11 in: Fletcher und MacWhinney (Hrsg.), S. 303–334.
- Landerl, K. (2007). Gut im Rechnen, schlecht im Lesen! Gemeinsamkeiten und Unterschiede von zwei Entwicklungsstörungen. In: Christian Fischer, Ursel Westphal, Christiane Fischer-Ontrup (eds.). *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten– Rechenschwierigkeiten*. (icbf Begabungsforschung Band 9.) Münster: Lit. (Nachdruck aus Monatsschrift Kinderheilkunde, 4, 337–344.)
- Locke, L.J. 1983. *Phonological acquisition and change*. New York: Academic Press. (zitiert nach Kent und Miolo 1995: S. 318).
- Luschützky, Hans Christian. 1992. Zur Phonologie der Affrikaten. *Forum Phonetikum* 48, Frankfurt/Main.
- Madelska, Liliana. 2003. „Kontrastive Phonologie des Zweitspracherwerbs: Polnische Kinder lernen Deutsch“, in: Bauer und Meixner (Hrsg.), S. 129–133.
- Madelska, Liliana. 2008. *PONS ImGriff. Praxis-Grammatik Polnisch. Das große Lern- und Übungswerk*. Posen: LektorKlett.
- Menn, Lise und Carol Stoel-Gammon. 1995. „Phonological development“, Kapitel 12 in: Fletcher und MacWhinney (Hrsg.), S. 335–359.

-
- Moll, Kristina, Karin Landerl und Winfried Kain. 2008. „Der Rechtschreibteil des SLRT.“ In: Wolfgang Schneider, Harald Marx und Marcus Hasselhorn (eds.). Diagnostik von Rechtschreibleistungen und -kompetenz. (Tests und Trends 6.) Göttingen: Hogrefe, 129-143.
- Schaner-Wolles, Chris. 2007. „Sprachentwicklungsförderung – Möglichkeiten und Grenzen aus sprachwissenschaftlicher Sicht“, in: Anton A. Bucher, Anna Maria Kalcher und Karin Lauermann (Hrsg.) Sprache leben. Kommunizieren & verstehen. Tagungsband der 56. Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg 2007. Wien: G&G Verlag, S. 111–128.

Lesen ist langweilig – oder?

Gedanken zum Erstlesen und Erstschreiben

M – i – m – i, a – m, i – m: Mühsam werden die Buchstaben zusammengelautet, bis es endlich gelungen ist: Ein Wort ist entstanden. Jetzt müsste es sich einstellen, das Glücksgefühl, das zum Lesen einfach dazugehört. Wer gern liest, erinnert sich vielleicht an diese Momente der Kindheit, als aus den Zeichen etwas Lebendiges entstand, als wir Wörter erkannten, als die Buchstaben auf dem Papier in Beziehung traten zu etwas, das Teil des eigenen Lebens war. Daraus entsprang die Lesefreude, die uns bis heute trägt.

Doch dieses Glück bleibt diesmal aus. Die Kinder freuen sich nicht. Ihre Mühe wird nicht belohnt. Was ist passiert? Ganz einfach: Sie lesen, aber sie lesen ohne Sinn. Die Wörter füllen sich nicht mit Bedeutung. Vielleicht lesen die Kinder auch gar keine Wörter, sondern nur Buchstaben oder Silben: m, b, i, a, o, mi, ma, mo, bi, ba, bo. Das ist recht mühsam und vor allem langweilig. So bringt man Kinderaugen nicht zum Glitzern. Natürlich ist es nicht einfach, aus einigen wenigen Buchstaben etwas Sinnvolles zu schaffen, das den Kindern auch noch Freude bereitet. Manchmal bastelt man deswegen schon am Anfang Sätze, auch wenn das eigentlich nicht möglich ist. Einzelne Wörter werden dann durch Striche, Lücken oder Bilder ersetzt, die beim Lesen erraten werden müssen. Das kann aber das Lesen viel schwieriger machen, als es eigentlich ist. Ich scheiterte vor einigen Jahren selbst an einem Text für die erste Klasse, weil ich nicht erkennen konnte, ob ein Bild einen Teich, einen Baum, einen Park oder einen Garten darstellen sollte. Außerdem waren mir die Namen der abgebildeten Personen und Haustiere nicht bekannt, und auch die Verben (ist/steht/liegt/sitzt) konnte ich nicht finden. Dabei hatten meine Schülerin und ich doch einen großen Startvorteil: Wir wussten immerhin, ob die entsprechenden Lücken mit Nomen oder Verben zu füllen waren, weil Deutsch unsere Erstspra-

che ist und wir das daher abschätzen konnten. Trotzdem hatte das Kind, mit dem ich mich um die richtige „Lesung“ der Hausübung bemühte, mit den Lücken beinahe mehr Mühe als mit den wenigen in Buchstaben gedruckten Wörtern.

Ein gangbarer Ausweg aus diesem Dilemma besteht darin, dass der Lesebeginn und das Schreiben entkoppelt werden. Wenn das Schreiben nicht unmittelbar zeitgleich mit dem Lesen erfolgt, sondern erst dann, wenn eine gewisse Lesefähigkeit erreicht worden ist, können mehr Buchstaben als üblich verwendet werden. Das Lesenlernen erfolgt viel rascher und ist ungleich spannender. Freilich sollte man sich für das Schreiben selbst dann viel Zeit nehmen, aber es gelingt ohnehin wesentlich besser, wenn es dem Lesen folgt. Hiltraud Prem erzielte mit dieser Methode in ihrer „Vergnügten Ballonfahrt ins Leseland“ (Prem 1990) geradezu sensationelle Erfolge, und auch ein heutiges Lehrwerk, „Lilos Lesewelt“ (Fröhler & Puchta 2003), arbeitet nach diesem Prinzip. Ich höre immer wieder von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern, dass die Kinder mit „Lilo“ verblüffend schnell Lesen lernen. Die leider schon verstorbene Frau Prem erzählte mir in einem Telefongespräch Anfang der Neunzigerjahre Folgendes: In ihren Klassen konnten die Kinder im Allgemeinen um Allerheiligen herum lesen, die Langsameren hatten es um den Semesterwechsel begriffen. Außerdem sagte sie, dass die nach ihrer Methode unterrichteten Kinder auch in der Rechtschreibung (und sogar in Mathematik) bessere Leistungen erbrächten. Sie war sicher, dass das der Methode und nicht ihrer Person zuzuschreiben war, weil es bei Kolleginnen und Kollegen, die sie geschult hatte, genauso gut funktionierte. Ich selbst konnte mit einem ähnlichen Ansatz vielen Kindern, die wegen Leseversagens zu mir kamen, innerhalb kurzer Zeit helfen und gehe auch in der Alphabetisierung Erwachsener nach dieser Methode vor, die ich kurz beschreiben möchte.

Ausgangspunkt sind nicht einzelne Buchstaben, sondern Wörter. Sie werden in verschiedenen Schritten untersucht, so dass Silben und Buchstaben auf analytischem Weg erschlossen werden. Das heißt also, dass es sich keineswegs um die zu Recht in Misskredit geratene Ganzheitsmethode handelt. Es ist vielmehr so etwas Ähnliches wie das Zusammensetzen der Wörter

aus Lauten, nur eben anders herum. Weil die Kinder aber Wörter – im Gegensatz zu einzelnen Lauten – aus ihrer eigenen Spracherfahrung schon kennen, geht alles viel leichter. Zudem wird das höchst problematische „Zusammenlauten“ ganz einfach umgangen. Die Arbeit erfolgt spielerisch und ohne Druck, es wird im Chor gelesen, damit sich auch die Langsameren nicht schämen müssen.

Man braucht dazu nicht einmal unbedingt eine Fibel – Tafel, Kreide und Schwamm sind völlig ausreichend. Wichtig ist, dass die Wörter bearbeitet werden können, dass also das Löschen möglich ist. So können sie abgebaut, in Silben zerlegt und zum Schluss wieder richtig zusammengesetzt werden. Entscheidend dafür, dass dies gelingt, ist die Auswahl der Wörter. An sich haben Kinder natürlich zu ihren eigenen Namen eine starke Beziehung, und es wäre daher eine gute Idee, die Namen zu verwenden. Allerdings kann es sein, dass sie im Deutschen wenig lautgetreu sind, wenn sie aus Sprachen mit ganz anderen Verhältnissen zwischen Lauten und Zeichen kommen. Vor allem bei der Übertragung von einem Schriftsystem ins andere kommt es oft zu Verwerfungen, und letztlich werden manche Namen ganz anders ausgesprochen als geschrieben. Da kann man nur von Fall zu Fall entscheiden, ob sie sinnvoll verwendet werden können.

Neben der Lauttreue ist bei der Auswahl erster Wörter zu beachten, dass sie von allen verstanden werden. Das lässt sich dadurch erreichen, dass man solche wählt, die sich leicht darstellen lassen. Bezeichnungen für Lebensmittel und einfache Gebrauchsgegenstände bieten sich an, einfache Tiernamen und Körperteile wie etwa *Nase*. Wörter wie *Banane*, *Salat* und *Tomate*, aber auch *Dose* und *Hose*, sind weitgehend lauttreu, nicht übermäßig lang und allgemein bekannt. Zudem ist es leicht möglich, sie tatsächlich gegenständlich präsent zu haben, was ungleich anschaulicher ist als das gesprochene Wort oder ein Bild. Will ich das Wort *Tomate* durchnehmen, so gehe ich am Vortag Tomaten kaufen. Einzahl und Mehrzahl lassen sich darstellen, indem ich eine Tomate oder drei, eine Banane oder mehrere auf den Tisch lege. Im Fall von größeren Gegenständen, wie *Hose* – *Hosen*, wird man wohl auf Abbildungen, wie sie uns in Form von Werbung reichlich aus dem Briefkasten quellen, übergehen. Manche Be-

griffe lassen sich auch ganz einfach durch symbolische Zeichnungen darstellen, wie ein Hase aus zwei aufeinander gesetzten Kreisen mit langen Ohren und einem Schnurrbart, eine Maus oder ein Haus.

Mit solch einfachen Wörtern bieten sich folgende Übungen an: Basis ist das gemeinsame laute Lesen des an die Tafel geschriebenen Wortes. Es gibt immer Kinder, die das schon können, und die anderen sprechen einfach mit. Dann baue ich das Wort ab, indem ich jeweils einen Buchstaben mit dem Schwamm lösche: *Tomate, omate, mate, ate, te, e*, oder *Banane, anane, nane, ane, ne, e*. Dieser Vorgang wird einige Male wiederholt, ich lasse mir dafür viel Zeit. In einem anderen Arbeitsgang kann ich die Wörter auch von hinten abbauen: *Tomate, Tomat, Toma, Tom, To* oder *Banane, Banan, Bana, Ban, Ba*. Weiter wird nicht abgebaut, denn ein einzelner Mitlaut lässt sich nicht deutlich aussprechen, ohne einen Selbstlaut mitzusprechen. Auch wenn der mitgesprochene Vokal abgeschwächt wird, ist er doch da und erweist sich bei der sogenannten Lesesyntese, also dem „Zusammenlauten“, als Hemmnis. Ich erkläre daher Kindern wie Erwachsenen deziert, sie sollten nie versuchen, einen einzelnen Buchstaben zu lesen, sondern immer warten, bis ein zweiter folgt. Wird das konsequent durchgehalten, so stellen sich die mit dem „Zusammenlauten“ verbundenen Probleme praktisch überhaupt nicht.

Dann kann ich das Wort in Sprechsilben zerlegen: *To – ma – te*, *Ba – na – ne*. Dabei ist aber die Auswahl der Wörter entscheidend: Sie dürfen, damit die Übung richtig abläuft, keine Doppelkonsonanten an der Silbengrenze enthalten. Die Trennung zwischen den beiden Mitlauten (etwa But-ter) entspricht nämlich keineswegs den Sprechsilben, sondern bloß den Abteilungsregeln. Beim Schreiben (man teilt ja wohl nur beim Schreiben ab) ist es auch kein Problem, die beiden gleichen Buchstaben auf zwei Zeilen zu verteilen. Beim Sprechen hingegen ist das hoch problematisch: Im Deutschen kommen nämlich Doppelkonsonanten nur in der schriftlichen Form vor. Gesprochen werden ausschließlich Einzelkonsonanten. Durch die falsche Zerlegung kommt es zu Stockungen und der Lesefluss wird behindert.

Zurück zum Wort *Tomate*: Mit dem Lesen der Silben *To – ma – te* achte ich gleich auf die richtige Aussprache. *To* muss ein lang

gesprochenes *o* enthalten, und lange *o* sind im Deutschen geschlossen. Das *e* in *te* ist abgeschwächt, kurz und offen. Folgt als nächstes Wort *Banane*, so verfare ich ähnlich. Wieder achte ich auf die richtige Aussprache der vollen Vokale und auf die Abschwächung der Endung. Das ist für die richtige Lautung im Deutschen wichtig und muss explizit erarbeitet werden. Der Lesunterricht ist eine wunderbare Gelegenheit dazu. Wir sprechen in der Standardsprache (also nicht etwa nur im Dialekt oder in der Umgangssprache) gerade so viele abgeschwächte Selbstlaute wie volle. Ein mehrsilbiges Wort hat nicht mehr und nicht weniger als genau eine betonte Silbe, deren Vokal voll ausgesprochen wird, alle anderen enthalten den Selbstlaut in abgeschwächter Form. Die meisten Vorsilben, alle Nachsilben und Endungen werden abgeschwächt: die Vorsilben *be-*, *ge-* und die Endung *-e*, *-en* zum so genannten *e-Schwa*, die Endung *-er* zum *a-Schwa*. In der Lautschrift sind die entsprechenden Zeichen das auf den Kopf gestellte „ə“ beziehungsweise „e“. Mitunter entfällt das *e* sogar ganz: Die korrekte Aussprache von *kaufen* ist tatsächlich *kaufn*, von *laufen* ist sie *laufn*, wie der Aussprache-Duden zeigt. Durch die Abschwächungen ergeben sich die für das Deutsche typische Wort- und Satzmelodie und die rhythmische Strukturierung. Fehlen die Abschwächungen, so stellt das in der Erstsprache einen Sprachfehler dar, beim Zweitspracherwerb führt es zu einem deutlichen Akzent. Außerdem stellen Rhythmus und Intonation wichtige Hilfen für den Erwerb der Grammatik dar, die man gerade den Schülerinnen und Schülern, die einen erschwerten Zugang dazu haben, nicht vorenthalten sollte (vgl. Penner 2002).

Das Lesen einzelner Silben als zusätzliche lesetechnische Übung führe ich nur mit den Silben zuvor bearbeiteter Wörter durch. Ich schreibe sie in „zufälliger“ Reihenfolge an die Tafel: *te*, *ma*, *To*, *ne*, *na*, *Ba*. Sie stehen nicht in einer Reihe an der Tafel, sondern durcheinander, oben, unten, links, rechts und in der Mitte. Dann zeige ich jeweils auf eine Silbe, die von allen gleichzeitig laut gelesen wird. Mit wechselnder Abfolge lässt sich das ein paar Durchgänge lang ausführen, und mit zunehmender Lesefähigkeit wird auch die Anzahl der verwendeten Silben größer. Am Schluss – das ist mir wichtig – werden sie so gelesen, dass sie

die ursprünglichen Wörter ergeben: *To-ma-te*, *Ba-na-ne*. Damit werden sie wieder in ein sinnvolles Ganzes eingebunden.

Diese Übungen führen rasch zur Einsicht in das Verhältnis zwischen Buchstaben und Lauten. In Folge ist sehr bald die Übertragung auf neue Wörter und damit das Lesen, auch von Sätzen und kurzen Texten, möglich. Vor allem die genaue Untersuchung des Wortanfanges spielt eine entscheidende Rolle. Ich habe in meiner Arbeit mit Kindern, die das Lesen in der Schule mit den üblichen Methoden nicht erlernen konnten, immer wieder Folgendes beobachtet: Sobald das Weglassen des ersten Lautes/Buchstaben – *David*, *avid*, *Zuckerl*, *uckerl* – gelang, konnte ich mit dem eigentlichen Lesetraining beginnen. Es war jedes Mal ein regelrechter Durchbruch. Den Grund dafür erfuhr ich später auf einer Fachtagung: Bei Untersuchungen hatte sich gezeigt, dass von allen phonologischen Trainings das Erkennen der Anfangs- und Endlaute die größte Wirkung zeitigt (Barth 2010). Zudem ist Förderung dann besonders erfolgreich, wenn phonologisches Training mit dem Training der Laut-Buchstaben-Verbindungen verknüpft wird (Verknüpfungshypothese, Roth & Schneider 2002).

Parallel zu den ersten Leseübungen wird zweckmäßigerweise das Schreiben vorbereitet. Das ist die Zeit für Schwungübungen, die den Schreibzug anbahnen. Geübt werden nicht Buchstaben, sondern deren Grundformen: senkrechte Striche von oben nach unten, Kreise im Gegenuhrzeigersinn und waagrechte Striche sowie das Aneinanderreihen der einzelnen Figuren von links nach rechts. Zuerst wird die Grobmotorik geschult, dann die Feinmotorik, also von der Schulterbreite über das Zeichnen mit dem Finger auf dem Schreibtisch bis hin zum Zeichnen im Heft. Beim Erarbeiten der Buchstaben ist es dann unumgänglich, auf den Schreibzug zu achten, der ja in den Schreiblehrgängen immer mit Pfeilen angegeben wird. Das Schreiben fällt so nicht nur leichter, auch das Auseinanderhalten der Buchstaben, wie etwa *b* und *d*, ist bei richtiger Schreibrichtung viel einfacher.

Wenn nun nach einigen Wochen Verzögerung mit dem eigentlichen Schreiben begonnen wird, können die Kinder schon vieles lesen. Das bedeutet, es stehen schon richtige Wörter zur Verfügung, und die Phase der einzeln benannten Buchstaben kann

entfallen. Das hat den unschätzbaren Vorteil, dass es keinen Anlass für die „Buchstabendiktate“ gibt, die sehr viel Schaden anrichten können. Wer nämlich Laute nicht genau differenzieren kann, wird es nicht schaffen, die richtigen Buchstaben für sie zu finden. Es ist auch nicht möglich, das durch fleißiges Üben selbst zu verbessern. Entweder man hört es, oder man hört es eben nicht. Das bedeutet, dass Kinder mit auditiven Teilleistungsstörungen beim Buchstabendiktat versagen müssen. Dieses Erlebnis kann eine negative Lernstruktur, die das ganze weitere Schulleben bestimmt, auslösen. Dieselben Kinder hätten aber vielleicht ohne diesen frühen Misserfolg das Lesen und Schreiben problemlos erlernt, indem sie sich stärker auf visuelle Fähigkeiten stützten. Viel ärger noch sind Kinder betroffen, die unser Lautinventar nicht ganz verinnerlicht haben, weil sie mit einem anderen aufgewachsen sind. So haben vereinfacht gesagt Sprecherinnen und Sprecher der BKS-Sprachen (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) sowie Franzosen kein *h*. Die einen sprechen es als *ch*, die anderen lassen es ganz aus. In großen Teilen Südostasiens gibt es kein *f* (dort wird aus *fish* [pish], aus *fifty* [pipty]), in Teilen Chinas kein *r*, dafür gibt es in Japan kein *l*, was viele englische Wörter, die inzwischen fixer Bestandteil des Japanischen sind, ziemlich verändert hat: Aus dem englischen *table* wurde das japanische Wort *teburu*, aus *television* wurde *terebi*. Menschen aus dem Norden Indiens unterscheiden kein *e* (die Hauptstadt Delhi wird „Dilli“ ausgesprochen), während Standardarabisch nur die drei Vokal-Phoneme *i*, *a* und *u* hat. Unser *e* erscheint als Variante des *i*, *o* als Variante des *u*. Es gibt weder *ü* noch *ö*. Die Liste ließe sich fortsetzen; dazu kommt aber noch, dass auch dann, wenn der Lautbestand an der Oberfläche gleich scheint, die Artikulationsbasis und damit Aussprache und Klang sehr verschieden sein können. Denken wir nur an das verdumpfte *a* im Ungarischen, das beinahe einem offenen *o* im Deutschen entspricht! Das alles macht das Differenzieren einzelner Laute sehr schwierig, mitunter wohl auch unmöglich. Es ist daher sinnvoller, gleich mit einfachen Wörtern einzusteigen.

Im Gegensatz zu Lauten und Buchstaben haben Wörter eine Bedeutung, die das Merken erleichtert. Erst auf der Wortebene ist es möglich, das Erlernte zu üben, um es zu behalten. Üben,

das bedeutet, Wörter immer wieder zu lesen, sich deren Schriftbild einzuprägen und sie zu schreiben. Trotzdem ist es auch dann noch günstig, auf Diktate weitgehend zu verzichten, vor allem auf solche, die als Prüfung erlebt werden. Der Schriftspracherwerb ist eine Entwicklung, die sich bei dem einem rascher, beim anderen langsamer vollzieht. Doch, wie ein Sprichwort sagt: Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.

Ein weiteres Problem entsteht bisweilen durch ständiges überdeutliches Aussprechen und die damit verbundene Strategie des lauttreuen Schreibens. Sie ist für das Deutsche ungeeignet, weil die Schriftsprache der Lautsprache zu wenig entspricht. Nicht nur, dass wir die abgeschwächten Endungen mit vollen Vokalen schreiben müssen, lässt uns die lautgetreue Strategie mit ihren Regeln auch sonst im Stich. Es kommt nicht nach jedem kurzen Vokal verlässlich ein doppelter Mitlaut, sonst wären ja Paare wie *das-dass*, *Küste-küsste*, *hast-hasst*, *ist-isst* nicht möglich. Das Dehnungs-h erweist sich als noch trügerischer. Nach jedem zweiten langen Selbstlaut wird es nämlich nicht geschrieben, die Verteilung ist je nach Textsorte ein wenig verschieden, aber ungefähr 50:50. Es ist also quasi Geschmackssache, was man als Regel und was als Ausnahme ansehen möchte. Außerdem kann man beim besten Willen nicht hören, ob ein harter (stimmloser) oder ein weicher (stimmhafter) Mitlaut zu schreiben ist, denn die gesprochene Sprache hat andere Gesetze als die geschriebene. In der Mitte eines Wortes wird erweicht, am Wortende verhärtet. *Hund* entspricht lautlich genau dem Wort *bunt*. Das ist wiederum nicht Mundart oder Umgangssprache, sondern steht so im Aussprache-Duden. Daraus folgt also, dass wir, wenn wir den Zugang über die Lautung wählen, zuerst falsch sprechen müssen, damit die Wörter dann richtig geschrieben werden. Dass diese Rechnung nicht aufgehen kann, liegt auf der Hand. Will man aber doch hin und wieder ein einzelnes Wort sprachlich verdeutlichen, so hilft die Sandwich-Technik. Man nennt das Wort zuerst in ganz normaler Aussprache, dann so, wie es geschrieben wird, und abschließend wieder in gewohnter Sprachform mit allen Abschwächungen, die dazugehören. Die Sache mit der Überlautung hat aber einen weiteren Aspekt. Wir haben ja als sprachliche Vorbilder für Schülerinnen und

Schüler mit Migrationshintergrund große Verantwortung. Sprechen wir ihnen etwas vor, das künstlich der Rechtschreibung angepasst ist, so halten sie das für korrekt und ahmen es nach. Sie werden vielleicht gerade deswegen die richtige Aussprache, den Rhythmus und die Melodie der deutschen Sprache nicht erlernen, was sie später berufliche Chancen kosten kann.

Letztlich ist auch noch etwas anderes als die eine oder andere methodische Feinheit entscheidend: die geduldige und ermutigende pädagogische Begleitung, die Positives registriert, anstatt Fehler zu suchen. Fred durfte ich das Lesen und Schreiben beibringen, weil es in der Schule nicht geklappt hatte. Als er in der vierten Volksschulklasse war, sagte seine Lehrerin zu mir: „Es ist wirklich etwas weitergegangen. Man kann jetzt schon jedes Wort, das er schreibt, ganz einwandfrei erkennen.“ Einige Jahre später traf ich ihn wieder. Da las er ohne Schwierigkeiten und schrieb fehlerfrei.

Literatur

- Barth, Karlheinz. 2010. Sprachliche Vorläuferfertigkeiten für einen erfolgreichen Schulstart. Vortrag auf dem Münchner Symposium Frühförderung 2010: Sprachförderung und Sprachtherapie in der beziehungsorientierten Entwicklungsförderung, 19. und 20. März 2010, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Duden. 2003. Das Aussprachewörterbuch der deutschen Sprache, 5., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim: Duden.
- Fröhler, Horst & Herbert Puchta. 2003. Lilos Lesewelt. 2. Aufl. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Penner, Zvi. 2002. Plädoyer für eine präventive Frühintervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: Suchodoletz, Waldemar von (Hg.): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer. 106-142
- Prem, Hiltraud. 1990. Eine vergnügte Ballonfahrt ins Leseland. München: Grafenstein.
- Roth, Ellem & Wolfgang Schneider. 2002. Langzeiteffekte einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf die spätere Schriftsprachkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 99-107. Zitiert nach: Barth (2010).

Werner Mayer

Mind the Gap!

Literalitätserwerb in der Zweitsprache Deutsch

Lamento

Es lässt sich nicht vermeiden, es muss beklagt werden: Es ist Feuer am Dach! Österreichs Schüler/innen lesen immer schlechter! Die nationale Schmach ist groß!

Ursachen sind schnell ausgemacht (im Doppelsinn des Wortes von „wahrgenommen“ und „übereingekommen“): schwindende häusliche Unterstützung – vornehmlich in bildungsfernen Schichten –, ineffektive vorschulische Bildung – vorwiegend wegen Nichtbesuchs des Kindergartens – und Migrationshintergrund.

Ja, es gibt stark auseinander klaffende Ergebnisse jeglicher Versuche, ausreichende Lesefertigkeiten bei allen Schüler/innen zu erreichen. Die gab es immer. Sie werden nun offenbar deutlich sichtbar, weil die Ergebnisse in immer größeren Untersuchungen miteinander verglichen werden, und sie sind offenbar besonders schmerzlich, weil diese Vergleiche hauptsächlich Defizite offenlegen.

Ich erlebe die geballten Reaktionen darauf als wildes Rudern – in verschiedene Richtungen. Wo Ursachen ausgemacht werden, folgen Gegenmaßnahmen, beispielsweise solche:

Wenn jemand feststellt, dass „schwachen“ Leser/innen vor Schuleintritt nicht vorgelesen wurde, werden ehrenamtliche Vorleser/innen in die Schulen eingeladen.

Wenn jemand feststellt, dass mit Schuleintritt die geforderten Vorläuferfähigkeiten – wie die phonologische Bewusstheit – für das Lesen nicht von allen Kindern mitgebracht werden, wird über ganze Regionen der Beginn des Buchstabenlernens für alle verschoben. Die Phasen werden durch Tests abgesichert.

Wenn Kinder die Sekundarstufe erreichen und lesend nicht verstehen, was in ihren Lehrbüchern steht, landen sie in „Crash-Kursen“ zur Mobilisierung ihrer Lesetechnik.

Die nationale Schmach lässt im Augenblick Lesen zum zentralen nationalen Anliegen, forciertes Lesetraining zur zentralen nationalen Strategie geraten.

Was daran falsch sein soll?

Mit Sicherheit ist es *richtig*, davon auszugehen, dass Lesen eine zentrale und tragende Rolle für Bildung spielt und dass dem Erwerb viel Einsatz und Ausdauer zu widmen ist – aber auf beiden Seiten, von den Lehrenden wie den Lernenden.

Mit Sicherheit ist es *falsch*, den Faktor der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache bei großflächigen Lesetestungen genauso wie im Normalunterricht bewusst und vollständig auszublenken. Mehrsprachige Kinder¹ werden ohne Rücksicht auf Beginn, Intensität und Effizienz ihres Spracherwerbs in der Zweitsprache Deutsch mit muttersprachlich deutsch aufgewachsenen Kindern gleichgesetzt und verglichen. Bestenfalls wird ihnen als Schonfrist für zwei Jahre der Status als außerordentlicheR Schüler/in gewährt.

Meines Erachtens gründen „schwache“ Leseleistungen von mehrsprachigen Kindern vorwiegend darin, dass sie im „falschen“ Leseunterricht sitzen oder gesessen sind.

In jedem Fall erscheint mir die schulische und schulpolitische Behandlung der Kompetenz Lesen² wie ein mittlerer Gletscherabbruch – durchzogen von Spalten und Abgründen (eben: gaps), die, von labilen Schneebrücken zugeweht, tückisch verborgen sind.

Im Folgenden soll es nur mehr darum gehen, welche überkommenen und vorwiegend den – illusorischen – Homogenitätswünschen von Lehrer/innen verpflichtete Vorstellungen mehrsprachige Kinder am Lesenlernen eher *hindern*.

-
- 1 Hier und im Folgenden soll der Fokus auf jene Kinder gelegt werden, bei denen der Spracherwerb Deutsch mit Schuleintritt oder höchstens ein Jahre davor eingesetzt hat. Jedenfalls sind mit den mehrsprachigen Kindern hier aus Gründen der Lesbarkeit jene gemeint, die Deutsch kaum oder rudimentär, nicht ‚alltagstauglich‘ beherrschen.
 - 2 Literalitätserwerb betrifft Lesen *und* Schreiben, er umfasst zwei Prozesse, die sich derselben Sache, der Schrift, gleichzeitig annähern, aber dennoch grundverschieden sind. Hier soll der Fokus aber auf das Lesen gelegt werden.

Gap #1: Vorstellungen vom Lesen-Können

Nach meiner Erfahrung besteht über die Frage, was Lesen bedeutet, keine lauch nur annähernde Einigkeit, bei den Lehrer/innen nicht und auch nicht bei denen, die flächendeckende Tests in Auftrag geben. Ich habe aus Interesse einige Jahre hindurch Lehrer/innen, denen ich in der Fortbildung begegnet bin, gefragt, was Kinder können müssen, um lesen zu *können*. Die Antworten waren stets schnell zur Hand und erstaunlich einhellig: Lesen kann, wer die Buchstaben kennt und „zusammenlauten“ kann. Unter Dutzenden Antworten kommt vielleicht einmal die Rede auf Sinnentnahme – ohne nähere Angabe, wie sich eine solche entwickelt (wahrscheinlich durch Üben).

Das bedeutet für mehrsprachige Kinder, dass sie Buchstaben eigentlich auch ohne Sprachkenntnisse erlernen könnten, und leider läuft das sehr häufig so.

Auch die schulrechtlichen Vorgaben können nicht ernsthaft klar machen, was unter Lesen-Können zu verstehen ist. Bildungs- und Lehraufgaben der Lehrpläne und Bildungsstandards der Grundschule lesen sich wie Wortfeldübungen zum Begriff Lesen: Blitzlesen, Erstlesen, Erstleseunterricht, Lesefähigkeit, Lesefertigkeit, Lesefreude, Lesegeläufigkeit, Lesehilfe, Leseseinteresse, Lesekompetenz, Lesemotivation, Lesemündigkeit, Lesenlernen, Lesesicherheit, Lesesituation, Lesestrategie, Leseunterricht, Leseverständnis, Lesewille, sinnerfassendes Lesen, sinngestaltendes Lesen (Vorlesen), stilles Lesen, überschauendes Lesen, weiterführendes Lesen, Zusammenlesen.

Es wird jedenfalls der Eindruck erweckt, dass all diese Begriffe mit greifbaren Bedeutungsinhalten versehen und geläufig sind. Dass *Lesewille* durch *Zusammenlesen* zu *Leseverständnis* wird. Jedenfalls macht der Lehrplan für die Siebenjährigen klar, dass sie „das Lesen als einen bedeutenden Zugang zu *unserer* Kultur“ (Lehrplan der Grundschule: Bildungs- und Lehraufgaben für Lesen, 102, Hervorhebung des Autors) erfahren.

Für PISA 2009 geht angemessene Lesekompetenz „über ein reines Dekodieren von Texten und ein rein wörtliches Textverständnis hinaus[...]. [...] Lesen ist ein dynamischer Prozess, bei dem jeder Leser/jede Leserin auf unterschiedliche Art und Wei-

se versucht, den Inhalt des Textes zu verstehen, die Bedeutung zu interpretieren und zu reflektieren.“ Hier schimmert wenigstens ein gewisser Zug zum *Empowerment* durch.

Aus meiner Sicht liegt zwischen Wortverständnis und dynamischem Textverstehen nicht nur ein mächtiger Spalt, sondern auch eine ausgedehnte Wüste. Die Durchquerungsaussichten für mehrsprachige Kinder sind erwartungsgemäß eingeschränkt, wenn die Durstration in schwer bis gar nicht zu öffnenden Gebinden mitgegeben wird.

Gap #2: Zeitpunkt des Leselehrgangs

Es gibt unter Elementar-Pädagog/innen große Einhelligkeit in der Ansicht, wann Lesenlernen beginnt: zu Beginn der ersten Schulstufe. Nicht früher (etwa durch ehrgeizige Eltern oder Kindergarten-Arbeitsblätter angetrieben), weil dann die Frühstarter aus Langeweile den Unterricht stören könnten. Später auch nicht, weil dann kein Leselehrgang mehr vorgesehen ist.

Das wirkt sich für mehrsprachige Kinder auf mindestens zwei Arten erschwerend bis fatal aus: Sie werden in einen Leselehrgang eingeschnürt, der in der Regel methodisch und mit der obligaten deutschsprachigen Fibel für muttersprachlich deutsch sprechende Kinder konzipiert ist. Keine Berücksichtigung der Neuheiten des phonetischen Repertoires der Zielsprache, keine Rücksicht auf eine eingeschränkte mündliche Sprachbeherrschung. Das verpflichtende Kindergartenjahr samt Sprachstands-Erhebungen und Sprachförderung macht die Sprachförderkurse für die mehrsprachigen Kinder in der Schuleingangsphase *nicht* überflüssig. Ein nicht zu übersehender Teil der Kinder muss außerordentlich aufgenommen werden. Und trotzdem durchlaufen im Wesentlichen alle Schulanfänger/innen denselben Fibel-Lehrgang – wenn sie denn rechtzeitig in der Klassentür erscheinen.

Überwiegend haben sich der Klassen-Leselehrgang und die Buchstabentage für die gesamte Klasse (wegen ihrer Wir-Gefühl stiftenden Rolle) durchgesetzt und dem Sprachförderkurs kam die Aufgabe zu, den Sprachanfänger/innen die Sprache der Fibel und der Arbeitsblätter und die vielfältigen Übungen „einzu-deutschen“. Aus meiner Sicht entwickelt diese Gleichschaltung

als Fähigkeit vielleicht „reines Dekodieren“, aber *ohne* „rein wörtliches Textverständnis“.

In einer ganz anderen Art erschwert die Vorstellung vom an die Schuleingangsphase gekoppelten Leselehrgang die Erfolgsaussicht der Kinder, die erst später in der österreichischen Schule ankommen. Diese haben überwiegend nicht nur kaum Deutschkenntnisse, einige müssen erst in das lateinische Alphabet eingeführt werden. Mit der Höhe der Schulstufe, in die sie eintreten, wird die Distanz zwischen ihrer Lesekompetenz in Deutsch und dem deutschsprachigen, lehrbuchbestimmten Unterricht schwerer überbrückbar. Kinder, die aus anderen Schriftsystemen kommen, werden daher gern als Analphabeten gesehen. Die Zahl der Kinder, die sich selbst – mit unsicherem Erfolg – alphabetisieren, dürfte nicht unbeträchtlich sein.

Es gibt auch eine eigenartig wirkende fixe Vorstellung davon, in welcher Reihenfolge mündlicher und schriftlicher Spracherwerb ablaufen soll. Verbreitete Ansicht ist: Wer Deutsch nicht sprechen *und* nicht lesen kann, wird in den Alphabetisierungskurs geschickt – damit er oder sie im Deutschkurs das Lehrbuch verwenden kann. Das ist in den höheren Schulstufen so, wie es auch bei den Sprachkursen für Zuwanderer entsprechend aktuellem Fremdenrecht geregelt ist. Damit rückt das Lehrbuch ins Zentrum und wird zum Maßstab.

Gap #3: Sprache des Leselehrgangs

In der Vorstellung des Leselehrgangs als Programm, das mit dem Schulstart einsetzt und eine Fibel abarbeitet, ist auch eine selbstverständliche *Einsprachigkeit* enthalten. Daneben gibt es wohl die Idee der zweisprachigen Alphabetisierung. Sie ist etwa zwanzig Jahre alt, aber soweit ich es beobachten konnte, ist sie nur höchst selten umgesetzt worden. Das mag mehrere Gründe haben: viel zu wenig zweisprachige Klassenlehrer/innen; zweisprachige Muttersprachenlehrer/innen mit viel zu wenig Stunden; zu viele Erstsprachen nebeneinander in den Klassen...

Warum denn auch zweisprachige Alphabetisierung, wenn die Kinder letztendlich für den Unterricht nur deutsch lesen und schreiben können sollen? Ist die Gefahr nicht groß, dass sie alles

durcheinanderbringen und schließlich in keiner Sprache richtig lesen und schreiben können?

Tatsächlich kommen Konzepte zweisprachiger Alphabetisierung selten zustande, weil die organisatorische Planung an „Höhen“ rührt: klassenübergreifender Muttersprachenunterricht, weil sich dadurch Stunden für zweisprachige Alphabetisierung kumulieren lassen, zwingt Klassenlehrer/innen, Kinder „abzugeben“ ohne Sicherheit, dass es den Muttersprachenlehrer/innen auch gelingen wird, ihre Schüler/innen auf Klassenniveau zu bekommen. Das gilt aber auch für separat geführte Sprachförderkurse, deren Leselehrgang auf den Sprachstand der Kinder Rücksicht nimmt.

„Reines Dekodieren“, Erkennen von Graphemen und die Übertragung in Lautketten, also laut vorlesen können, kann nicht in „reines Wortverständnis“ münden, wenn die Lautkette nicht auf eine bekannte Lautgestalt im mentalen Lexikon für Wortklänge trifft, treffen *kann*. Dieses Lexikon ist in einer erst begonnenen Zweitsprache naturgemäß klein und keinesfalls so rasch und sicher abrufbar wie das einer weitgehend automatisierten Erstsprache. Das Ausbleiben halbwegs vertrauter Wortklänge für Erlesenes hindert letztlich daran, auf das mentale Lexikon der Begriffe und Bedeutungen zuzugreifen. Lesen droht im Dekodieren stecken zu bleiben und Strategien für sinnentnehmendes Lesen werden erst gar nicht entwickelt.

Diese Barriere fällt bei einer Alphabetisierung in der Erstsprache weg. Lesenlernen in einer vertrauten Sprache entlastet die Doppelaufgabe Spracherwerb plus Literalitätserwerb zur selben Zeit erheblich. Alphabetisierung in der Zweitsprache trotz Muttersprachenunterricht halte ich für verfehlt.

Gap #4: Alphabetisierung in Deutsch

Was aber, wenn kein Muttersprachenunterricht stattfindet? Dann muss noch immer keine undifferenzierte Einbindung in den Leselehrgang der Klasse stattfinden: im besten Fall korrespondiert die Alphabetisierung mit intensiver Sprachförderung und angemessener Rücksichtnahme auf den Sprachstand im Sprachförderkurs.

Sehr häufig findet aber in Wiener Grundschulen eine Vermeidungsstrategie Anwendung: Kinder im Schuleintrittsalter mit geringen Sprachkenntnissen in Deutsch landen – auch wenn sie schulreif sind – in Vorschulstufen, vorgeblich um ihnen Zeit zum Spracherwerb ohne Leselehrgang zu verschaffen, viel wahrscheinlicher aber um den Klassen-Leselehrgang nicht zu behindern.

Wenn mehrsprachige Schulneulinge dennoch in der ersten Schulstufe ankommen, zerschellt das Argument, den Start der Alphabetisierung individuell an eine tragfähige mündliche Basiskompetenz zu binden, häufig am Einwand, dass die Sprache der Fibel ohnehin keinen umfangreichen Wortschatz erfordert („Das bisschen ‚Mama‘ und ‚im‘...“). In Wirklichkeit neigen die meisten Fibeln zu einem ausufernden Lexikon, sobald die wichtigsten Buchstaben eingeführt sind.

Abgesehen von einem offensichtlichen Hang von Fibel-Autor/innen zu Vielfalt und hohem Anspruch in sprachlicher und übungstechnischer Hinsicht, die im Normalunterricht leicht als Standard durchgehen, erweist sich genau dieser Standard als Hindernis für Versuche, mehrsprachige Kinder zur Sinnentnahme beim Lesen zu führen. Fordern ist gut, anhaltendes Überfordern erzeugt Frustration, geringe Selbsteinschätzung, subjektive Aussichtslosigkeit.

Gap #5: Differenzierung, Individualisierung

Ohne Muttersprachenunterricht und ohne Sprachförderkurs wird es für mehrsprachige Kinder bisweilen eng. Seit fünfundzwanzig Jahren besteht der Grundschullehrplan auf dem unbedingten Eingehen auf individuelle Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsplanung, auf Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Im Normalunterricht kommt jedoch ein planendes Eingehen auf Entwicklungsstand, Lerntempo oder Leistungsfähigkeit selten vor. Es könnte doch zumindest die Gruppe der mehrsprachigen Kinder als eine mit speziellen Zugängen zur Unterrichtssprache Deutsch erkannt und für sie anders – angemessen, zeitlich abgestimmt und sprachaufbauend – geplant werden.

Könnte schon, aber: „Wie sollen solche Kinder mit solcher Sonderbehandlung je die Bildungsstandards erreichen? Und wie soll das gehen bei fünfundzwanzig Kindern in der Klasse?“ Ein biedermeierlicher Hang zur Homogenisierung im Dienste eines Klassen-Wir-Gefühls ist jedenfalls deutlich bemerkbar. Differenzierung wird häufig als Pardon für „Leistungsschwache“ gesehen und/oder findet nur im Rahmen der Beurteilung statt. Das Phänomen setzt sich in den Überprüfungs- und Standardisierungsverfahren größeren Stils fort. Mehrsprachige Kinder laufen gar nicht oder außer Konkurrenz mit, oder sie werden mitgemessen und als das allgemeine Niveau drückend identifiziert.

Unterschiede können auch anders gesehen werden als höhere oder niedrigere Positionen in irgendeinem Leistungsranking, ebenso wie es möglich ist, mehrsprachige Kinder vom Fibel-Lehrgang auszunehmen und in einem eigenen Setting mit Schriftsprache zu konfrontieren. Im *Diversity Management* etwa ist der *Unterschied* das primäre Kalkül, er wird gezielt aufgesucht und wahrgenommen, um ihn nutzen und fördern zu können. *Vielfalt* wird nicht als Problem, sondern als Normalität gesehen. Das wäre eigentlich *state of the art*.

Der Unterschied mehrsprachiger Kinder zum deutschsprachigen Rest der Klasse liegt in einer reduzierten Zeitspanne für den Deutscherwerb. Dieser Abstand lässt sich laufend (und auch ohne Tests) feststellen, wahrscheinlich aber nur, wenn Lehrer/innen ihren antrainierten Blick für die Klasse als Ganzes ohne Angst vor Kontrollverlust auf die Kinder als Individuen richten lernen, wenn sie mit einzelnen Kindern kommunizieren (wollen).

Der Faktor *Zeit* steht im Planungsgeschehen im Zentrum. Zeit im Sinne von Wahl des Zeitpunkts, zu welchem ein Prozess sinnvoller Weise gestartet werden kann, und von benötigter Dauer für die Sicherstellung von Vorleistungen und Fundierung einzelner Teilfertigkeiten. Zeit im Sinne von: Wer betreut, begleitet welche Kinder wie oft und wie intensiv?

Ebenfalls wichtig ist das Aufsuchen von *Vorerfahrungen* zur Literalität einzelner Kinder. Mehrsprachige Kinder sind schließlich nicht automatisch Analphabeten. Kinder, die später als in

der Schuleingangsphase in österreichischen Klassenankommen, haben überwiegend Schrifterfahrungen, die, wenn schon nicht genützt, so doch angesprochen werden können.

Gap #6: Schwierigkeit des Lesens

Am deutlichsten tut sich bei der Alphabetisierung die Kluft zwischen den erwachsenen Vorstellungen geübter Leser/innen vom Lesen und den Mühen der ersten Schritte der Lernenden auf.

Lehrer/innen neigen zu großen Erklärungen schwieriger Dinge wie eben dem Lesen. Sie benützen dazu meist die Erfahrungen, die sie gemacht haben, als sie solche schwierige Dinge gelernt haben, was wiederum oft die Erklärung ihrer Lehrer/innen gewesen ist. Dabei bleibt aber außer Acht, dass sie inzwischen das Lesen automatisiert haben, was bedeutet, dass ihr Lesevorgang weitestgehend unbewusst abläuft. Was bleibt, sind vage Vermutungen davon, wie Lesen funktioniert, und die Erinnerung an mühsames, widerwilliges Üben.

Nun ist es so, dass die Kognitions- und Leseforschung in letzter Zeit zu Vorstellungen von der Komplexität des Lesens gelangt ist, die sich zum Teil gravierend von den Vorstellungen der gängigen Didaktiken unterscheiden. Die Forschung beschreibt, welche Areale des Großhirns in den Prozess involviert sind und in welchen Zusammenhängen sie stehen. Didaktik zerlegt in immer kleinere Teilprozesse und bietet für jedes Teilchen vielfältiges Übungsmaterial an. Beide Ansätze können Lernenden nicht wirklich Hilfreiches anbieten: In Wirklichkeit müssen alle allein gestellt in das Wesen des Lesens vordringen. Das Lernen kann ihnen nicht abgenommen werden.

Kinder machen im günstigen Fall individuelle Erfahrungen, die zum Lesen führen. Oder sie sehen im ungünstigen Fall, dass sie etwas *nicht* können, andere schon, und überlegen, wie die das wohl anstellen. Das führt nicht geradewegs zum Lesen.

Ich denke, dass die begreifbare Begegnung mit Schrift, ein andauerndes Der-geschriebenen-Sprache-Exponieren, die Einsicht in den persönlichen Nutzen des Lesen-Könnens und eine individuelle Begleitung bei allen Überlegungen zur Funktion der Schrift unabdingbar sind.

Hier ergibt sich allerdings eine nennenswerte Schwierigkeit: Mehrsprachige Kinder gerade am Beginn des Spracherwerbs können sich nicht gut mit ihren Lehrer/innen über Erfahrungen unterhalten. Auch das spricht für eine Alphabetisierung in der Erstsprache und, wenn das nicht möglich ist, für eine Verschiebung und Streckung des Leselehrgangs, unabhängig vom Klassen-Leselehrgang.

Nicht zuletzt noch etwas zum Thema Üben. Lesenlernen erfordert ein hohes Maß an Übung und lange Zeit. Es muss aber sichergestellt sein, dass geübt wird, was auch halbwegs begriffen wird. Wenn man Schulanfänger fragt, warum sie lesen lernen wollen, kommt oft: „Weil ich in die erste Klasse gehe.“ Ich fürchte, dass diese Motivation allein für jahrelanges Üben nicht ausreichen wird.

Einladung

Die Diskrepanz zwischen „altbewährten“ Verfahren bzw. „unfehlbar“ Erfolg verkaufenden Fibeln und einer Unterrichtswirklichkeit voll Diversität lässt sich wahrscheinlich auch nicht mit dem Aufzeigen von Hemmnissen und Versäumnissen im Literalitätserwerb mehrsprachiger Kinder verringern, wie hier geschehen. Einen eigenen Fibel-Lehrgang entwickeln zu wollen, widerspricht allen Individualisierungsansätzen. Was also?

Meiner Erfahrung nach lässt sich ein *angemessenes* Unterrichtsetting am ehesten herstellen, wenn Lehrende wie Forschende miteinander in einen Dialog treten, ihre tagesaktuellen Vorkommnisse und Ergebnisse diskutieren und voneinander profitieren können. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Möglichkeiten, das Internet für derartiges zu nützen. Unter <http://wiki.naht.at/> habe ich ein Wiki eingerichtet, das als wachsende Wissens-Basis und als Diskussions-Plattform fungiert. Es widmet sich aktuell vier inhaltlichen Feldern: der Theorie des Literalitätserwerbs, der schulrechtlichen Basis, den Vorschlägen für ein differenziertes Unterrichtsetting und einer Sammlung von Unterrichtsbeispielen und diagnostischen Vorschlägen.

Meine Einladung, sich darin zu informieren und daran teilzunehmen, richtet sich an alle, die in irgend einer Weise mit der Alphabetisierung von mehrsprachigen Kindern zu tun haben.

ALPHAwiki: <http://wiki.naht.at/>

ALPHAwiki zielt auf Alphabetisierung unter der besonderen Bedingung ab, dass die Unterrichtssprache Deutsch nicht Erstsprache der Lernenden ist, und spricht Lehrer/innen an, die daran interessiert sind, einen Lese-Schreib-Lehrgang auf aktuellem didaktischem Wissensstand zu gestalten.

Quellen und Literatur

- Lehrplan der Grundschule: Bildungs- und Lehraufgaben für Lesen. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 402/2010 vom 9. Dezember 2010. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volkschullehrplan3911.xml> [Zugriff vom 19.07.2011]
- PISA 2009 Ursula Schwantner/Claudia Schreiner (Hg.). 2010. PISA 2009 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht.

„Zweitsprache Deutsch?

Zum Erleben von Sprachen in mehrsprachigen Volksschulen“

Sprache ist ein Medium, das zur Kommunikation eingesetzt wird. Darüber hinaus ist für SprecherInnen jede ihrer Sprachen mit verschiedenen Emotionen, Wünschen und Ideen verbunden. Sprachen, die in der Schule vermittelt werden, werden meist mit besonderer Bedeutung versehen. Von Seiten der Institution, von den Eltern, von den Lehrenden aber auch von den Kindern. „Der Ernst des Lebens“ beginnt auch mit ernstesten Sprachen.

Für mehrsprachige SprecherInnen (aber auch z.B. Dialekt-sprecherInnen) bedeutet der Schulbeginn oft auch einen Sprach- oder Varietätenwechsel. Plötzlich gilt es neue Wörter zu finden (bzw. wiederzuerkennen), sie in den eigenen Wortschatz zu integrieren und sie auch noch (im Laufe der Zeit) zu verschriftlichen.

Viele AutorInnen, und noch viel mehr SprecherInnen, beschreiben den Einschnitt und die Verunsicherung, die der Sprachwechsel der Schule mit sich brachte. Andere wiederum erleben mit der Sprache der Schule eine neue Freiheit, eine Herausforderung und Erfüllung (Busch & Busch 2008).

Im Rahmen von zwei Forschungsprojekten untersuchte die Forschungsgruppe Spracherleben im Jahr 2010 Spracherleben an zwei- und mehrsprachigen Volksschulen¹. Diese Schulen werden von vielen Kindern besucht, die eine der Unterrichtssprachen (oder auch beide) bereits mit Menschen in ihrem Umfeld verwenden – mit den Eltern, mit den Geschwistern, mit den Großeltern aber auch mit FreundInnen oder im Kindergarten. Aber jede

1 Die Schulsprachprofile (SAGS bzw. Jeder Tag Sprache) wurden mit Jan Mossakowski und Brigitta Busch, in Kooperation mit der PH Burgenland bzw. der Universität Klagenfurt, durchgeführt – Dank an das Projektteam sowie an alle involvierten Schulen und ihre SchülerInnen, Lehrenden und Eltern. Die Zitate stammen aus Aktivitäten in den Klassen verschiedener Schulen und werden anonymisiert wiedergegeben.

dieser Schulen hat auch SchülerInnen, die andere Sprachen als die der Schule in der Familie verwenden. Auf diesen SchülerInnen und ihrem Erleben soll hier der Fokus liegen.

Mit unserem Zugang, der sich auf das Erleben der SchülerInnen konzentriert und sich mit den Sprachen ihrer Biographie beschäftigt (zum Zugang und zur Methode Busch 2008), versuchen wir zu verstehen, warum welche Sprachen für die Kinder bedeutend sind und welche Rolle diese Sprachen in ihrem Leben einnehmen. Dazu verwenden wir Zeichnungen (die sogenannten Sprachporträts, vgl. Busch 2008 und auch Krumm 2001) und einfache Fragebögen, die mit den Kindern in Kleingruppen besprochen werden.

Schülerin: Deutsch hab ich im Herz gemacht, weil ich Deutsch vom Herz rede. Und Türkisch auch. Und Kroatisch Englisch kommt von meinem Kopf.

SchülerInnen der Volksschule verfügen meistens bereits über ein sehr gutes Gefühl für die verschiedenen Umgebungen oder die Personen, mit denen sie eine oder mehrere ihrer Sprachen verwenden. Wichtig sind natürlich die Sprachen, die im engen Familienkreis (mit Eltern und Geschwistern) verwendet werden; dann die Sprachen, die in der weiteren Familie eine Rolle spielen: mit Großeltern, mit Cousins und Cousins, aber auch mit FreundInnen der Eltern; Sprachen, die in der Wohnumgebung wichtig sind, zum Beispiel als Sprachen von FreundInnen und NachbarInnen; Sprachen der Schule – dh. die primäre Umgangssprache, in den meisten Fällen Deutsch, aber auch Zweit- oder Drittsprachen (wie im vorigen Beispiel Englisch und Kroatisch). Und schließlich Sprachen, die die Kinder in anderen Kontexten (kennen)gelernt haben: im Urlaub, in Medien, etc. Manche dieser Sprachen verwenden sie bereits aktiv, in andere imaginieren sie sich hinein und sehen sich in der Zukunft als SprecherInnen dieser Sprachen. Englisch wird (vielleicht auch, weil schon in der Volksschule unterrichtet) mittlerweile als selbstverständliche Sprache der Zukunft angesehen – verbunden mit der Möglichkeit, sich in anderen Ländern zu bewegen und mit Personen zu sprechen, deren Sprache man nicht spricht.

Interviewerin: Wofür könnt man denn Englisch sonst noch brauchen?

Schülerin: Wenn man in ein anderes Land geht und man die Sprache da nicht kann, Englisch ist ja eine Weltsprache

Die Schulsprache Deutsch nimmt in den Erzählungen dieser Kinder keinen sehr großen Raum ein – ein Indiz für die Normalität und Alltäglichkeit ihrer Verwendung. Zumeist spielt Deutsch auch mit den Geschwistern eine Rolle, gerade wenn diese auch schon Kindergarten oder Schule besuchen. In diesem Sinn kann Deutsch als Begegnungssprache (in der Schule, aber auch darüber hinaus) gefasst werden.

Schüler: Ich hab Nachbarn, die können viele Sprachen, die können Englisch, Russisch, Aserbajdschanisch

Interviewer: Wow, Aserbajdschanisch, Aseri glaub ich.

Schüler: Und Deutsch können sie auch. Die können vier Sprachen.

Interviewer: Und sprichst du in diesen Sprachen mit ihnen?

Schüler: Nein, ich sprech nur Deutsch,

Interviewer: Du hast gesagt auch Russisch.

Schüler: Auch ja, manchmal, aber Deutsch nehm ich meistens, da lern ich da in der Schule so gut.

Interviewerin: Und wenn ihr die Hausübung zuhause macht, wie sprecht ihr mit der Mama? Türkisch oder Deutsch?

Schülerin: Sie spricht meistens auch Türkisch, aber wenn sie keine Sätze findet, wie das ist, dann/ äh. Manchmal sagt sie es falsch, ich sage noch: „Mama, du hast es schon wieder falsch“, sie hat gesagt: „Du kannst es eh gut, du tust richtiger machen und dann schreibst du es.“

Unsere Aktivitäten mit den Kindern fanden vornehmlich auf Deutsch statt. In diesem Umfeld bewegten sie sich sehr sicher und nahmen ihre eigenen Deutschkompetenzen als gegeben an, weswegen sie auch wenig thematisiert wurden.

Von den Eltern wird ebenfalls ein großer Fokus auf Deutsch gelegt und während viele Eltern die Pflege der Familiensprache(n) als ihre Aufgabe sehen, wird schulische Unterstützung dennoch sehr willkommen geheißen. Während sich Eltern und Familien als kompetente VermittlerInnen gesprochener Sprachen sehen, gilt Schreiben eher als „Schulsprachfertigkeit“ und gerade wenn der Schrifterwerb thematisiert wird, wird der Schule größere Kompetenz zugeschrieben. Der Muttersprachen-Unterricht kann die Alphabetisierung in anderen als den Schulsprachen zu einem gewissen Teil gewährleisten – wo dieser jedoch nicht angeboten werden kann, greifen die Eltern zu anderen Strategien und bemühen sich teilweise um informelles Schrift- und Schreibtraining. Ein Vater beschreibt:

Vater: Meine Älteste lernt auch Albanisch schreiben, aber die Mutter lernt das mit ihr. Ich hab nicht die Nerven dazu, aber die Mutter hat sie.

Von den Kindern selbst wird die eigene Mehrsprachigkeit als Vorteil beschrieben – als Wahlmöglichkeit, die je nach Situation zur Verfügung steht. Auch für Kinder, die etwa Türkisch nicht in ihrer Familie sprechen, wird die Sprache dann als Sprache der FreundInnen interessant. Dennoch wird auch bemerkt, dass Schule nur für Mehrsprachigkeit ‚in eine Richtung‘ sorgt.

Interviewerin: Wie unterhaltet ihr euch da?

Schülerin: Die ähm, ähm, (lacht) die türkischen, wenn zwei oder wenn mehr türkische sind, dann sprechen sie Türksich aber wenn eine türkisch und eine deutsch ist, dann sprechen sie Deutsch.

Interviewerin: Und wenn jetzt drei türkische Kinder sind und ein deutsches Kind ist, wie spricht ihr dann?

Schülerin: Ja Deutsch.

- Interviewerin:* Dass die das auch versteht?
- Schülerin:* Ja, weil da, das ist Österreich und da können wir Deutsch reden aber die deutschen Kinder können nicht Türkisch reden. Aber die türkischen Kinder können Deutsch – können beides.

Bei der Kommunikation mit FreundInnen, neuen Bekanntschaften und Texten werden alle sprachlichen Ressourcen eingesetzt, die Verständnis gewährleisten können. Wörter, die sich in Sprachen ähneln, helfen bei der Sinnfindung. SprecherInnen verschiedener Sprachen werden als VermittlerInnen herangezogen. Gerade Kinder, die früh mit mehreren Sprachen aufwachsen, verfügen hier über vielfältige konzeptuelle wie auch personelle Strategien.

Aber auch Ressourcen, die durch das „Schreibwerkzeug“ aus zwei Schriftsystemen zugänglich sind, werden von den Kindern kreativ eingesetzt. Unsere Aufgabenstellung, die sehr stark darauf abzielte, nicht die Korrektheit von Antworten zu bewerten, regte die Fantasie auch bei der Schreibung an und in der Präsentation der Zeichnungen bzw. ihrer Beschriftung wurde darauf auch explizit Bezug genommen. In diesen beiden Beispielen werden sowohl Elemente aus zwei Sprachen (Englisch neben Bosanski) wie auch Elemente aus zwei (wenn auch nahen) Schriftsystemen verwendet.



Lauttreue ist für die Kinder ein Argument für Wahl einer Wiedergabe, die nicht dem deutschen Standard entspricht: wenn es einen Buchstaben gibt, der einen Laut wiedergibt, der in Deutschen durch drei Buchstaben auszudrücken ist, dann ist zum Beispiel das š dem sch gegenüber zu bevorzugen. An uns wurde dann mehrmals die Frage gestellt, ob das denn möglich bzw. erlaubt sei – eine Frage, die wir im Rahmen der Aufgabenstellung gern bejahten. Der Frage zugrunde liegt aber ein Sprachbewusstsein, dass die Regeln der ‚Schulsprachen‘ bereits verinnerlicht hat. Für die Möglichkeit von Schrift (und Sprache) gibt es externe Regeln – und Schule ist ein Ort, an dem diese Regeln vermittelt und auch exekutiert/sanktioniert werden.

Aber an der Schrift können noch andere Kategorien entschieden werden: Lieblingssprache ist ein oft sehr emotional besetzte Kategorie – ein Schüler wählte dafür Kroatisch (seine zweite Schulsprache, neben Deutsch, und seinen Erstsprachen Türkisch und Kurdisch):

Schüler: Kroatisch-schreiben ist leicht, und Kroatisch ist meine Lieblingssprache, weil da schreibt man alles klein.

Auch Geheimsprachen üben auf die Kinder einen großen Reiz aus: Sprachen, die sie mit wenigen anderen SprecherInnen ihres Umfelds teilen, bieten eine besondere Art der Beziehung. Das kann Englisch mit größeren Geschwistern genauso sein wie erfundene Sprachen mit FreundInnen. Und schließlich gibt es noch Sprachen, die durch ihr Schriftsystem mit einem besonderen Geheimnis umgeben sind: Chinesisch ist eine dieser Wunschsprachen – weil die Zeichen so hübsch sind, und weil die nicht (so einfach) gelesen werden können.

Schüler: Chinesisch will ich lernen damit ich endlich einmal eine Geheimsprache/ damit ich endlich mit den chinesischen Zeichen schreiben [kann,] damit niemand was versteht, was das heißt.

Für Lehrende und SchülerInnen liegt in der Neugier auf (andere) Sprachen ein großes Potenzial – eine Ressource, die im Sprachunterricht aufgegriffen werden kann und die SchülerInnen auch über Sprachgrenzen hinweg fasziniert. Angebote, die den Erwerb (bzw. Ausbau) von Sprachen fördern, sollten versuchen, sich die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu Nutze zu machen, ohne Lebenskontexte „mit Gewalt“ zu vereinsprachlichen. Sprache und Schrift können dann als nützliches Werkzeug begriffen werden – als Werkzeug, das kreativ eingesetzt werden kann, und je nach Situation verschiedene Ausdrucksformen annimmt.

Literatur

- Busch, Brigitta & Thomas Busch. 2008. Mitten durch meine Zunge. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Busch, Brigitta. 2008. Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen. In: Furch, Sissi & Eichelberger, Harald (eds.), *Kulturen, Sprachen, Welten*. Innsbruck: Studienverlag. 139-148.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2001. *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Das Lautieren als „All-inclusive“-Methode bei der Erst-Alphabetisierung fremdsprachiger Erwachsener

Ein Bericht aus der Praxis

Erfahrungswerte aus der Praxis I

Als Lehrperson im Bereich DaF/DaZ und Alphabetisierung mit MigrantInnen macht man sehr oft verblüffende Erfahrungen, und sowohl die positiven als auch die negativen erinnern mich stets an die Anforderungen, die an mich gestellt werden, an die Erwartungen aller Beteiligten und an die Verantwortung, die man als Lehrperson trägt.

Die Erst-Alphabetisierung von MigrantInnen, in meinem Fall nur Frauen, stellt eine ganz besondere Situation dar¹. Die Frauen in meinen Kursen hatten in ihrer Heimat größtenteils keinen Zugang zu Schule und Bildung, wenige waren ein bis zwei Jahre in der Schule. Da ein solcher Schulbesuch in der Kindheit stattgefunden hat und es zu keiner vollständigen, zufriedenstellenden Alphabetisierung gekommen ist, kann insgesamt von einer Erst-Alphabetisierung aller Teilnehmerinnen gesprochen werden.

Erst-Alphabetisierung bei der Arbeit mit MigrantInnen bedeutet aber keinesfalls den Erst-Kontakt der Lernenden mit Buchstaben und Schrift. Die Kursteilnehmerinnen haben durch Selbststudium oder das Mitlernen mit ihren Kindern oder Menschen ihres Umfeldes eine bestimmte Kenntnis bezüglich der lateinischen Buchstaben, oder der Schriftzeichen einer anderen Schrift. Auch viele Kinder können schon vor dem Schuleintritt

1 Ich unterrichte in „Mama lernt Deutsch“-Kursen und in Alphabetisierungskursen für Migrantinnen beim Verein Station Wien. Je nachdem, ob es sich um allgemeine Aussagen oder spezifische, meine Kurse betreffende Feststellungen handelt, spreche ich von MigrantInnen oder Migrantinnen.

Buchstaben schreiben und ihnen oft den entsprechenden Laut zuordnen. Erst-Alphabetisierung ist m. E. eine passende nicht irreführende Bezeichnung dessen, was in den hier beschriebenen Kursen stattfindet.

Zur Lebenssituation der Frauen ist zu sagen, dass sie in der Regel Hausfrauen und Mütter sind, deren Männer in Österreich arbeiten und meist schon einige Jahre vor ihnen nach Österreich gekommen sind. Je nach Herkunft gibt es in ihrer Umgebung (innerhalb Wiens) eine muttersprachliche Community. Der Kontakt zu deutschsprachigen Personen ist nahezu nicht vorhanden; so bleiben die Lehrperson und die Kolleginnen anderer Muttersprache im Kurs, um sich der fremden und schwierigen Sprache Deutsch langsam zu nähern.

Ein kleiner, aber wichtiger Zusatz noch: Die Muttersprachen der Teilnehmerinnen sind überwiegend nicht mit dem Deutschen verwandt und entstammen anderen Sprachfamilien. Dazu kommt der psychische Stress, der durch Alltagsbewältigung, Integrationsvereinbarung, Erledigungen für ein Visum oder Asyl und Leistungsdruck aller Art auf die Teilnehmerinnen einwirkt.

Diese Frauen befinden sich bezüglich ihrer Chancen und Möglichkeiten im tiefroten, besser im tiefstroten Bereich. Es soll in relativ kurzer Zeit eine fremde Sprache erlernt werden, mindestens auf A2-Niveau des Europäischen Referenzrahmens. Dazu kommt die Alphabetisierung in einer Fremdsprache, durchwegs ohne die Möglichkeit einer muttersprachlichen Hilfestellung. Je nach Status muss noch eine Prüfung abgelegt werden, deren Nicht-Bestehen die Existenz gefährden kann.

Das Lautieren als Methode

Das Lautieren ist nicht nur die Grundlage für das erfolgreiche Erarbeiten des alphabetischen Schriftsystems, sondern es ist überhaupt die Basis für einen positiven, angstfreien und erfolgversprechenden Zugang zu einer fremden Sprache.

Unter dem Begriff „Lautieren“ ist grundlegend die Fähigkeit zu verstehen, die einzelnen Laute eines gesprochenen Wortes zu identifizieren und zu differenzieren. Das Verfahren an sich kann in seiner Grundform in vier Arbeitsschritte gegliedert werden

(Vgl. dazu die umfassenden Details von Kamper 1997). Es geht ums Hören, Erkennen und Unterscheiden der lautlichen Bestandteile eines Wortes (Schritt 2), dessen Bedeutung im Vorfeld geklärt wurde (Schritt 1). Das schließt auch die Kompetenz ein, die Laute in ihrer richtigen Abfolge zu hören, es muss also etwas Zeitliches (ein gesprochenes Wort) in etwas Räumliches (eine festgelegte Abfolge von Lauten) transferiert werden. Erst wenn das gekonnt wird, kann eine weitere Dimension der Sprache, nämlich die Verschriftlichung funktionieren (Schritt 3). Wenn das Lautieren schließlich eine gängige Methode im Alpha-Unterricht geworden ist, und das geht meiner Erfahrung nach sehr schnell, Lautieren die TeilnehmerInnen meist eigenständig und vergleichen im Anschluss mit Kolleginnen und dem Tafelbild (Schritt 4).

Das Lautieren läuft also über das gesprochene Wort und unser Gehör. Keinesfalls ist darunter etwa ein Laut-für-Laut-Lesen oder -Entziffern eines Wortes zu verstehen (vgl. dazu Ritter 2004, 18).

Wie geht man nun grundsätzlich beim Lautieren vor?

Ein für die TeilnehmerInnen wichtiges, relevantes Wort wird auf seine lautlichen Bestandteile hin untersucht. Zu Beginn eignen sich oft Wörter wie *Name*, *Familie*, *Kind* usw. Aufgabenstellungen lauten hier etwa: „Wie viele Laute hören wir? Welche Laute hört ihr? Wo (Anfang, Mitte, Ende des Wortes) hörst du diesen oder jenen Laut?“

Um hier den auditiven Kanal mit dem visuellen zu verbinden, wird das Wort schließlich lautverbindend mit unbeschriebenen Karton- oder Papierkärtchen „geschrieben“. Ein Post-it Block eignet sich hier sehr gut, um an der Tafel, für alle gut sichtbar, Laut-für-Laut ein Wort „aufzubauen“. Es sollte von Anfang an mit zwei verschiedenen Farben gearbeitet werden, um Vokale und Konsonanten zu unterscheiden.

Das Wort *Name* würde demnach auf der Tafel die Form „. . .“ haben, wobei es folgendermaßen aufgebaut und gelesen wird: *N-Na-Nam-Name*. Es werden noch keine Buchstaben geschrieben. Ziel ist, dass für jeden hörbaren Laut ein Kärtchen steht.

Wenn das Wort schließlich in seiner graphischen Form erscheinen soll, dann werden die Kärtchen mit den entsprechenden Buchstaben gefüllt oder die Buchstaben werden unter die Kärtchen geschrieben.

An dieser Stelle ergeben sich nun natürlich Besonderheiten auf Grund der Orthographie. Die TeilnehmerInnen lernen bald, dass gewisse Laute im Deutschen eine besondere Schreibung haben und aus Buchstabenkombination bestehen, wie das <sch> und das <ch>. Besonderheiten orthographischer Natur können am entsprechenden leeren Kärtchen mit einem roten Rufzeichen oder Warndreieck, irgendeinem anderen Symbol und zusätzlich verbal mit den Worten „Achtung“ oder „Vorsicht“ hervorgehoben werden. Wichtig erscheinen mir die Signalfarbe rot und die verbale Untermauerung. Die Ausrufe „Achtung“ und „Vorsicht“ zu kennen und deren warnende Bedeutung zu verstehen, ist auch für den Alltag gut.

Die intensive Arbeit auf der lautlichen Ebene mit anderssprachigen Menschen ist wesentlich umfangreicher, als man vermuten möchte. Es geht nicht nur darum, das deutsche Phonemsystem kennen zu lernen. Die Lernenden müssen sich dem Phonemsystem ihrer Muttersprache bewusst werden, meist neue Phoneme ganzheitlich (Sprechen und Hören) erlernen und Vergleiche zwischen ihrer Muttersprache und der Fremdsprache Deutsch ziehen. Einerseits passiert das bewusst im Unterricht und mit Anleitung und Hilfestellung der Lehrperson, und andererseits wird viel im Unterbewusstsein erledigt. Es müssen also Laute identifiziert, differenziert und artikuliert werden.

Dazu muss der Klang der neuen Sprache, die Prosodie mit Intonation, Sprachrhythmus und Akzent in einem gewissen Maße erlernt werden. Und schließlich müssen die TeilnehmerInnen durch eine Art phonetische Schulung gehen, um ihre Aussprache auf ein Niveau zu bringen, dass ihnen die Sicherheit gibt, von den Deutsch-Sprechenden verstanden zu werden. Wie oft brauche ich im Unterricht, vor allem aber am Telefon, einige Anläufe, um die Teilnehmerinnen akustisch und sinngemäß zu verstehen!

Dem Begriff „Lautieren“ entnimmt man automatisch die Information, es müsse sich um Laute bzw. die Arbeit mit Lauten

handeln. Die Grundform des „Lautierens“ kann auch so verstanden werden. Eigentlich verbirgt sich jedoch etwas weitaus Komplexeres dahinter. Lautieren ist eben nicht beschränkt auf die lautliche Ebene, sondern schließt die suprasegmentale Ebene in all ihren Formen ein. Sehr intensiv arbeiten wir in den Kursen nicht nur mit Lauten, sondern den gleichen Stellenwert hat auch die Arbeit mit der Silbe als intuitive sprachliche Einheit, zu der alle – sprachunabhängig – in irgendeiner Form Zugang haben.

Das Lautieren im Unterricht mit Migrantinnen

Von Anfang an lernen die Teilnehmerinnen mit den Begriffen „Vokal“², „Laut“, „Buchstabe“, „Silbe“ und „Akzent“ umzugehen. Ganz wichtig ist mir auch das Verstehen von „Frage“ und „Antwort“, denn erstens brauchen die TeilnehmerInnen diesbezügliches Wissen für eine gelingende Kommunikation, und zweitens haben wir hier ein ausgezeichnetes Übungsfeld für Rhythmus und Intonation. Dazu kommen im Laufe der Zeit auch die graphischen Zeichen, die Hinweise auf Pausen und Intonation geben: das Fragezeichen, das Rufzeichen, der Punkt und der Beistrich. Der Umgang mit solchen Begriffen passiert nicht immer explizit, die Teilnehmerinnen nehmen diesen Fachwortschatz nicht unbedingt in ihr Repertoire auf, aber das Verständnis für die Bedeutung der Begriffe und die entsprechenden Aufgabenstellungen, wenn ich sie als Lehrperson verwende, ist da.

Wenn wir ein Wort oder einen Wortschatz erarbeiten, ist die Analyse oft sehr genau. „Wie viele Laute hörst du? Welchen Laut hörst du? Welchen Buchstaben schreiben wir? Wie viele Silben hat das Wort? Wo liegt der Akzent?“

Meist unterstreichen wir beim Analysieren durch graphische (die betonte Silbe erhält unter dem Vokal einen farbigen Punkt), kinästhetische (wir zählen die Silben mit den Fingern während des Sprechens mit oder Klatschen³), musikalische (Fragen und

- 2 Von „Konsonanten“ zu sprechen ist m. E. zu Beginn nicht notwendig. Es gibt Vokale, auf die lege ich das Hauptaugenmerk. Alle weiteren Laute sind „andere Laute“.
- 3 Der Nachteil beim Klatschen ist, dass die Vokallänge nicht wirklich ausgedrückt werden kann.

Antworten werden mit einem kleinen Xylophon vorgespielt und nachgesprochen) Elemente. Das Endprodukt ist dann der Wortschatz in schriftlicher Form und dieses Produkt erreichen wir über mehr oder weniger große Umwege, frei nach dem Motto „Umwege erhöhen die Ortskenntnis“.

Das Lautieren und das entsprechende Schriftbild

Nun stellt sich schnell die Frage, wie das geschriebene Produkt schließlich aussieht, aus orthographischer Sicht. Mehr oder weniger korrekt! Wünschenswert ist ein lautgetreues Schreiben, dass erst allmählich das Wissen um orthographische Regeln erkennen lässt. Zu Beginn zählen die richtige Reihenfolge und das Vorhandensein aller gehörten Laute, also die genaue Wiedergabe dessen, was die Teilnehmerinnen hören. Wichtig ist auch der Wiedererkennungswert, ich muss das Wort verstehen, wenn mir eine Teilnehmerin ihr lautgetreu geschriebenes Wort vorliest.

Das Lautieren – Vokale und Konsonanten

Die einfachste Form des Lautierens wurde bereits angesprochen. Es sollen Laute gehört und identifiziert werden und die Anzahl der in einem Wort vorkommenden Laute ermittelt werden. Manche Teilnehmerinnen sind hier nach kurzer Zeit relativ sicher und schnell beim Identifizieren von Lauten, auch bei solchen, die in ihrer Muttersprache nicht Teil des Phonemsystems sind. Andere brauchen gerade in dieser Phase viel Übung und Zeit, um ihr Gehör auf die fremde Sprache einzustellen.

Wenn wir nun im Unterricht ganze Wörter mit Hilfe des Lautierens erarbeiten, wird der Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten stets mit einer entsprechenden Farbwahl zum Ausdruck gebracht. Das leere Papier für Vokale ist in der Regel rot und die Vokale werden auch rot geschrieben. Die Konsonanten sind meist blau, grün oder schwarz.

Durch die unterschiedliche Farbgebung wird automatisch der visuelle Kanal angesprochen, wodurch das neue Wort durchs Lautieren schließlich auditiv und visuell verarbeitet werden kann.

Die Teilnehmerinnen übertragen die Wörter in gleicher farbgebender Weise in ihr Heft. Dazu bekommen sie von mir ent-

sprechende Materialien (Filz- oder Farbstifte) zur Verfügung gestellt. Die Farbe im Heft macht Freude, macht alles übersichtlicher und lädt zu Wiederholungen oder einfach zum Durchlesen ein.

Beim Erarbeiten eines größeren Wortschatzes zu Themen wie Wohnen, Einkaufen, die Welt usw. liegt die Konzentration dann meist auf den Vokalen. Ich bin überzeugt, dass ein gutes Gehör für die Vokale, deren Qualität und Quantität eine wichtige Basis für die Teilnehmerinnen ist, um das Deutsche gut zu verstehen und vor allem um selbst verstanden zu werden.

Bei etwas Fortgeschrittenen ist es nicht immer notwendig, jedes Wort als ganzes zu lautieren. Darum präsentiere ich den Wortschatz dann in irgendeiner Form schriftlich, wobei die Wörter überall Lücken an Stelle eines jeden Vokals aufweisen. Die Lücken müssen dann gefüllt werden. Dazu lese ich die Wörter oft vor, wir besprechen die Bedeutung – dass passiert meist mit unterstützendem Bildmaterial – und die Teilnehmerinnen konzentrieren sich auf das Identifizieren der Vokale.

Kontrolliert wird dann entweder im Plenum, in Partnerarbeit oder durch Selbstkontrolle. Wichtig ist mir wieder, dass ich die Wörter verstehe, wenn sie mir vorgelesen werden.

Um das Gehör zu schulen und einen Bezug zur sprachlichen Realität außerhalb des Unterrichts zu schaffen, lese ich die Wörter dann oft mehr oder weniger deutlich und mehr oder weniger schnell vor und lasse auch die Teilnehmerinnen freiwillig vorlesen.

Dass die unmittelbare lautliche Umgebung, also die Position im Wort, einen starken Einfluss auf ein Phonem und dessen Realisierung hat, wird indirekt vermittelt.

Das Auf- und Abbauen

Das Aufbauen eines Wortes wird im Laufe der Zeit von den Teilnehmerinnen immer sicherer und schneller durchgeführt. Das sofortige Abbauen danach, also z. B. „Name-Nam-Na-N“, funktioniert ebenfalls meist sehr gut.

Ein großes Thema ist hier immer, den Teilnehmerinnen bewusst zu machen, dass beispielsweise ein <n> zwar „en“, „ne“ oder sonst wie heißt, aber eben nur den Lautwert /n/ hat. Wenn

das geübt und von den Teilnehmerinnen aufgenommen wird, wirkt sich das auch positiv auf die Lesekompetenz aus. Tendenziell wird beim Erlesen neuer, unbekannter Wörter oft durch ein anfängliches Laut-für Laut-Lesen ein e nach einem Konsonanten eingefügt, das nicht da steht. Durch das intensive Arbeiten mit den Lautwerten beim Lautieren, rückt die Synthese der Laute/ Buchstaben und Silben zu einem Wort in den Vordergrund.

Hier bieten sich oft Leseübungen an, die sich z.B. auf den Unterschied ein/eine, viel/viele oder kein/keine konzentrieren. Viele Teilnehmerinnen lesen anfangs oft <eine>, egal ob *ein* oder *eine* geschrieben steht. Durch wiederholtes Üben zwischendurch, konnte ich gute Fortschritte bei allen Teilnehmerinnen erkennen.

Zu Beginn ist das Auf- und Abbauen sehr auditiv und wir lautieren nur mit den leeren Kärtchen, um nicht durch Schrift abzulenken. Später kann auch ein rein schriftliches Auf- und Abbauen viel Übung bringen.

Schriftliches Auf- und Abbauen kann übersichtlich mit einer Turmschreibung durchgeführt werden:

N
Na
Nam
Name
Nam
Na
N

T
To
Toch
Tocht
Tochta

Der deutsche Auslaut und seine Tücken, fallende und steigende Diphthonge, die Vokalisierung des /r/ nach einem Vokal – hier ergibt sich bei einer lautgetreuen Schreibung naturgemäß eine nicht korrekte Orthographie.

Für die Diphthonge führen wir im Kurs eigene Listen, da einige wichtige Wörter Diphthonge aufweisen. Die Teilnehmerinnen lernen, <ei> zu schreiben, wo sie /ai/ hören und <eu> zu schreiben, wo sie /oi/ hören. Wörter wie *ein/eine*, *kein/keine*, *Ei Eis*, *heiß*, *Freitag*, *Heimat* und *Österreich* oder *Freundin/Freund*, *heuer*, *Euro-*

pa, *Euro* werden so übersichtlich gesammelt und immer wieder zur Wiederholung und Vertiefung herangezogen.

Ähnlich läuft das auch für das „stumme h“ und das „lange i“, wobei hier etwas zu schreiben ist, ein <h> oder ein <e>, wo kein Laut /h/ oder /e/ zu hören ist.

Statt auf Laute kann man das Augenmerk sinnvollerweise auch auf die Silbe legen. Also: „Wie viele Silben hat das Wort? Wo liegen die Silbengrenzen?“ wird dann gefragt. Ganz beliebt und sehr hilfreich für das Erlesen neuer und sehr langer Wörter ist die Silbenschrift, die dann die Wörter als *Blei-stift*, *Fa-mi-li-e* usw. erscheinen lässt. Der Bindestrich wird immer farblich, mit einem Filzstift, gemacht. So ist das Wort in angenehme „Portionen“ gegliedert und die Teilnehmerinnen können die unangenehmsten Wörter wie unsere *Mittelohrentzündung* endlich einmal für sich selbst zufriedenstellend wiedergeben, üben und wiederholen. Auch Silben kann man auf- und abbauend lesen bzw. sprechen, oft tun wir das im Chor. Wenn wir uns mit Silben beschäftigen, übertreiben wir manchmal die Artikulation betonter und unbetonter Silben und nehmen Füße (betont) und Hände (unbetont) zu Hilfe.

Die Fortsetzung des Lautierens

Vom anfänglichen Erarbeiten einzelner Wörter, über das Erarbeiten eines kleinen themenbezogenen Wortschatzes, setze ich in weiterer Folge dann Schwerpunkte in drei Bereichen: Wiederholung, Geschwindigkeit und Diktat.

Das ständige Wiederholen von bereits Gelerntem ist charakteristisch für einen Alpha-Kurs. Damit das Material spannend bleibt, ist natürlich eine gewisse Abwechslung der Aufgabenstellungen sinnvoll. Möglichkeiten sind hier:

- Wortpuzzle: die Buchstaben eines Wortes müssen richtig geordnet werden
- Lückenwörter, kleine Lückentexte: die leeren Stellen in den Wörtern sind zu füllen
- Bildimpuls: Zur Festigung wird nur ein Bild gezeigt, das Wort ist dann zu sprechen und eigenständig zu lautieren
- Memory: je ein Bild und ein Wort passen zusammen und dieses Paar muss gefunden werden

- Rätsel: ob Kreuzworträtsel, Rechtschreibrätsel (richtig und falsch – bei gut bekannten Wörtern). Hier sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt.
- Minimalpaare: oft finden wir bei Wiederholungen Minimalpaare, die wir auch extra in einer Liste sammeln

Sehr wichtig finde ich, die Teilnehmerinnen, je nach Fähigkeiten, darin zu ermutigen, zukunftsorientiert (Teilnahme an A1 – A2 – Kursen) an ihrer Schreibgeschwindigkeit zu arbeiten. Sehr gute Erfahrungen mache ich immer wieder bei Abschreibübungen von der Tafel nach dem Motto „erstens richtig, zweitens schnell“. Hier konzentrieren sich die Teilnehmerinnen bewusst auf die Schriftlichkeit und nicht auf die Bedeutung oder auf gutes Lesen.

Das Diktat und die geteilte Freude an der lautgetreuen Wiedergabe! Die Teilnehmerinnen sind erfreut, wenn ich ihr Diktat, wenn sie es vorlesen, verstehe und ich freue mich, wenn sie bekannte und öfter auch unbekannte Wörter so gut verstehen, dass sie das Gehörte schriftlich eindeutig wiedergeben können.

Das Diktat in allen möglichen Formen, also Diktat durch die Lehrperson, Partnerdiktat, Gruppendiktat, Laufdiktat (das Diktat wird irgendwo im Raum aufgehängt und ein Partner muss hinlaufen, sich einen Teil merken und dem anderen Partner am Sitzplatz diktieren, so oft, bis alles diktiert wurde) erfreut sich großer Beliebtheit. Positive Erlebnisse fördern das Selbstvertrauen, an schwächeren Tagen haben wir genug Material zum Wiederholen und zum Lautieren.

Das Lautieren als Einstieg?

Natürlich bietet das Lautieren einen idealen Einstieg in eine fremde Sprache und deren Verschriftlichung. Das Faszinierende daran ist jedoch, dass ich auch bei fortgeschrittenen, alphabetisierten Teilnehmerinnen in anderen Kursen festgestellt habe, dass das Lautieren (und eben nicht Buchstabieren) deutliche Lernerfolge bringt und die Teilnehmerinnen sehr motiviert. Das Gefühl für die deutsche Orthographie wird gestärkt und ein bewusstes Hinhören unterstützt das Identifizieren, Differenzieren und schließlich auch Artikulieren der Laute.

Erfahrungswerte aus der Praxis II

In erster Linie geht es beim Lautieren um das Hören, Identifizieren und Gliedern von Lauten, die man aus der gesprochenen Sprache als Input erhält und die man schließlich in eine geschriebenen Form als Output bringen soll.

Es liegt aber so nahe, das Lautieren zu erweitern und darunter mehr zu verstehen. Von Beginn an den Klang, die Melodie, die Intonation und somit den Rhythmus der deutschen Sprache mitzuliefern, sehe ich als meine Aufgabe. Mit Körpereinsatz, musikalischen Elementen und einem Rhythmus, der jedem individuell zugänglich ist, kann die Arbeit und Erfahrung beim Lautieren intensiviert werden.

Ein Wort in seine lautlichen Bestandteile zu gliedern und ein lautgetreues oder orthographisch korrektes Schriftbild dazu zu erarbeiten, ist eine Sache. Dieses Wort dann zu verinnerlichen, in einen sprachlichen Kontext gebetet, rhythmisch zu festigen, ist eine andere. Mit lauter und leiser Stimme, mit Händen und Füßen, mit Schlaginstrumenten, die Möglichkeiten sind vielfältig. So können betonte und unbetonte Silben gut unterschieden werden, man kann an der Sprechgeschwindigkeit arbeiten. Man kann das Gehör auf einen bestimmten Laut fokussieren – „Wenn ihr diesen oder jenen Laut hört klopft auf den Tisch, klatscht in die Hände, stampft mit dem Fuß!“

Ich mache pausenlos die Erfahrung, dass das Lautieren sehr positiv aufgenommen wird, seine Sinnhaftigkeit nie in Frage gestellt wird und alle voll dabei sind.

VIEL SPASS BEIM LAUTIEREN!

Literatur

Kamper, Gertrud. 1997. Wenn lesen, schreiben und lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Schreibwerkstatt für Neue Leser und Schreiber, e. V.

Ritter, Monika. 2004. Über Buchstaben und Ohren. Die zentrale Funktion der Ohren beim Schreibenlernen. In: Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen. Volkshochschule Ottakring (Brochure), Wien, 18-21.

Eine Kleinstauswahl an Weiterführender Literatur

Ergert, Margit. 2011. Vom Dazugesungenen... Die Bedeutung prosodischer Informationen im Schrifterwerb. In: ÖDaF-Mitteilungen, Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, 1/2001, Wien, 64-69.

Fischer, Andreas. 2007. Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprachrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht DaF. Leipzig: Schubert.

Reichen, Jürgen. 2001. Hanna hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter.

Angelika Hrubesch

Lesen und Schreiben und Deutsch lernen...

Alphabetisierung mit erwachsenen MigrantInnen

An den Wiener Volkshochschulen werden seit den frühen 90er Jahren Kurse für Alphabetisierung bzw. Basisbildung und Deutsch für MigrantInnen angeboten. Seit 2002 gibt es am AlfaZentrum (www.alfazentrum.at) einen Ausbildungslehrgang für Unterrichtende in diesem Bereich, in dem das Konzept des kombinierten Unterrichts Lesen/Schreiben und Deutsch als Zweitsprache vermittelt wird. Dieser Beitrag möchte einen kleinen Einblick in das Feld geben und Verständnis dafür wecken, welche Bedürfnisse und Lernziele erwachsene MigrantInnen in Alphabetisierungskursen haben.

Lesen und Schreiben lernen – warum ?

Viele der TeilnehmerInnen in unseren Kursen konnten als Kinder nicht oder nur sehr kurz die Schule besuchen. Diese Tatsache unterscheidet sie von jenen, die gemeinhin als „funktionale AnalphabetInnen“¹ bezeichnet werden und die meist Schulen besucht, dort aber häufig negative Erfahrungen gemacht haben; sie beherrschen die Schriftsprache grundsätzlich schon, werden aber alltäglichen oder beruflichen Anforderungen darin nicht gerecht.

Dafür, dass Menschen – durchaus auch trotz bestehender Schulpflichten – nicht in die Schule gehen und die Schriftsprache als Kinder gar nicht erlernen, gibt es unterschiedlichste Gründe. Häufig sind es aber leider Armut und Krieg, von denen TeilnehmerInnen erzählen, wenn sie in die Kurse kommen. Oft sind die

1 Einen kurzen Einstieg in die Thematik und Begrifflichkeiten kann man auf <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/ueberblick.php> und den dort angeführten Links finden. Mehrere Texte speziell zur Alphabetisierung mit MigrantInnen finden sich auf der Internetseite des AlfaZentrums www.alfazentrum.at

schulischen Strukturen nicht gut genug ausgebaut – Schulen zu weit vom Wohnort entfernt, sodass sich die Familie die Anfahrt oder Unterkunft am Schulort nicht (oder eben nicht für alle Kinder) leisten kann. In Krisenzeiten werden Schulen zugesperrt, wenn Ausgangssperren herrschen, kann man sie nicht besuchen. Krieg und Konflikte führen häufig zu Migration, und Österreich ist dann nicht der erste Platz, an den die Menschen kommen. Sie haben oft schon viele Orte hinter sich gelassen – da ist der Schulbesuch der Kinder nicht die wichtigste Sache, an die man denkt, und wenn doch, sind es doch immer nur wenige Wochen oder Monate, die das Kind in einer Klasse verbringt, bevor die Reise fortgesetzt wird.

Es gibt keine umfassende Statistik oder Aufzeichnungen darüber, wie viele Personen mit Basisbildungsbedarf tatsächlich in Österreich leben und wie viele von ihnen MigrantInnen sind. Die Auswertungen des Mikrozensus in Österreich sind diesbezüglich unzuverlässig, weil die Aussage „MigrantInnen“ bzw. „mit Migrationshintergrund“ allein natürlich nichts über deren Deutschkenntnisse und diesbezügliche Bedürfnisse aussagen. Gleichzeitig werden in der Statistik oftmals Personen in den Gruppen „ohne Abschluss“ bzw. „mit höchstens Pflichtschulabschluss“ erfasst, auch wenn sie über (sogar universitäre) Abschlüsse verfügen, wenn diese in Österreich nicht anerkannt sind. Aus den weltweiten Erhebungen über Alphabetisierungsraten und aus den Statistiken über die Zuwanderungsbewegungen nach Österreich lassen sich Schätzungen über die Anzahl bzw. über Herkunft und Geschlecht der Betroffenen ableiten, aber diese können nur vage bleiben und nicht beziffert werden.

In der Praxis der Wiener Volkshochschulen lässt sich beobachten, dass die Alphabetisierungskurse für Jugendliche (bzw. junge Erwachsene) größtenteils von Männern besucht werden, die Kurse für Erwachsene vorwiegend von Frauen. Hier lassen sich auch Beobachtungen über die Form des Zuzugs anstellen: unter den Jugendlichen sind es vorwiegend junge Männer (v.a. aus Somalia, westafrikanischen Staaten, aus Afghanistan und dem Irak,...), die aus ihren Ländern geflüchtet sind und dort – wie oben angeführt – die Schule oft aufgrund von Krieg und Verfol-

gung nicht besuchen konnten. Scheinbar sind es die Burschen, die nach Möglichkeit von den Familien dann zuerst auf die hoffentlich rettende Reise geschickt werden. In den Kursen für Erwachsene hingegen sind viele Frauen, oft Ehefrauen und Mütter (z.B. aus der Türkei, aus Serbien,...), die im Rahmen der Familienzusammenführung nach Österreich kamen und häufig aufgrund ihrer sozialen Situation als Kinder die Schule nicht besuchen konnten.

Die meisten TeilnehmerInnen kommen jedenfalls freiwillig, hoch motiviert und sehr froh darüber, endlich „die Schule“ besuchen zu können. Sie wollen durch das Lesen und Schreiben mehr Selbstständigkeit erlangen und natürlich den Anforderungen des Alltags (Kontakt mit Ämtern und Behörden, Schulen etc.) gerecht werden. Vor allem aber wollen viele auch am sozialen und öffentlichen bzw. politischen Leben teilhaben können: wollen Zeitung lesen, sich eine Meinung bilden und diese auch artikulieren können.

Lesen und Schreiben lernen – *in welcher Sprache?*

Erwachsene bzw. Jugendliche, die nach Österreich kommen und in ihren Herkunftsländern keine Schulen besuchen konnten, sind in einer schwierigen Situation: sie möchten Deutsch lernen, finden dafür aber meist nur Kursangebote, in denen mit schriftlichen Unterlagen gearbeitet bzw. auch erwartet wird, dass die TeilnehmerInnen Aufgabentypen kennen und schriftlich erfüllen können.

Eine immer noch gängige Vorstellung ist es, diese Personen könnten vor dem Deutschkurs „schnell“ Lesen und Schreiben lernen und dann einsteigen. Dabei stellt sich aber natürlich die Frage: In welcher Sprache sollten die Menschen Lesen und Schreiben lernen? Das Alphabet allein ist nicht genug – man muss die Laut-Buchstaben-Zuordnungen kennen, muss die Wörter aussprechen, die man schreiben möchte, möchte verstehen können, was man liest.

Schriftsprache bzw. eine Alphabetschrift kann also ohne Kenntnisse der jeweiligen Sprache gar nicht sinnvoll gelernt werden. Demnach gilt es für MigrantInnen abzuwägen, ob sie –

sofern sie überhaupt Angebote und Möglichkeiten dazu finden – nun im Zielland das Lesen und Schreiben in ihrer Erstsprache (also z.B. auf Türkisch, Dari etc.) oder auf Deutsch lernen möchten. Für beides gibt es gute Argumente, viele entscheiden sich aus Zeitgründen und aufgrund der Tatsache, dass sie eben hier ihre schriftsprachlichen Kenntnisse brauchen werden, für Deutsch (und die Lateinschrift).

Folgt man nun oben genannter Vorstellung und glaubt, MigrantInnen könnten „schnell mal“ lesen und schreiben lernen und dann in den Deutschkurs einsteigen, merkt man rasch, dass das so einfach nicht möglich ist. Die mündlichen Sprachkompetenzen entwickeln sich wesentlich rascher als die schriftlichen, so schnell lernt man eben nicht lesen und schreiben, wohingegen die TeilnehmerInnen in einem deutschsprachigen Umfeld mit zusätzlicher Förderung ihre Kompetenzen beim Verstehen und Sprechen gut ausweiten können. Soll nun also der Umstieg in „den Deutschkurs“ erfolgen, merkt man rasch, dass es den passenden Deutschkurs nicht mehr gibt: AnfängerInnenkurse passen nicht zu den mündlichen Kompetenzen der TeilnehmerInnen, Fortgeschrittenenkurse nicht zu ihren schriftlichen.

Am AlfaZentrum für MigrantInnen (früher: ALO – Alphabetisierungslehrgang Ottakring) wurde von Monika Ritter ein Konzept des kombinierten Unterrichts Alphabetisierung und Deutsch entwickelt, in dem nicht von einem späteren Umstieg in Deutschkurse ausgegangen wird, sondern wo die TeilnehmerInnen in mehreren Kursen auf unterschiedlichen Stufen beim Erwerb der Schriftsprache sowie beim Ausbau der mündlichen Kompetenzen begleitet werden (zum Kurssystem auf verschiedenen Stufen vgl. Ritter 2008 bzw. zu den Erwerbsphasen vgl. Faistauer, Fritz, Hrubesch & Ritter 2006).

Wenn einem die Entscheidung abgenommen wird ... – Zwang und Pflicht

Seit 2006 sind Menschen aus Drittstaaten, die nach Österreich kommen, leider nicht mehr frei in ihrer Entscheidung darüber, in welcher Sprache sie lesen und schreiben möchten. „Lern Deutsch!“ heißt die Devise, die von der Politik ausgegeben wird

und in Form der sogenannten Integrationsvereinbarung² gesetzlich festgelegt ist. Gerade eben wurde das Gesetz noch verschärft und seit 1. Juli 2011 müssen ZuwandererInnen, die nach Österreich kommen möchten, bereits bei Antragstellung in ihren Herkunftsländern Deutschkenntnisse auf A1-Niveau nachweisen. Haben sie dies geschafft und können sie nach Österreich kommen, müssen sie hier innerhalb von zwei Jahren eine Deutschprüfung auf A2-Niveau ablegen³. Gelingt ihnen dies nicht, drohen Verwaltungsstrafen und sogar der Verlust des Aufenthaltstitels. Schaffen die ImmigrantInnen auch diese Hürde und möchten sie einen Daueraufenthaltstitel oder später die österreichische Staatsbürgerschaft bekommen, müssen Sie noch einmal eine Deutschprüfung – auf B1-Niveau – ablegen.

Nicht betroffen sind EU-BürgerInnen (ein Großteil der ZuwandererInnen nach Österreich) und Flüchtlinge bzw. AsylwerberInnen, da ihre Aufenthaltsberechtigungen anderen Gesetzen unterliegen, außerdem auch InhaberInnen bestimmter Formen der Rot-Weiß-Rot-Card (früher Schlüsselarbeitskräfte).

Die Integrationsvereinbarung muss demnach nur ein ganz kleiner Prozentsatz der ZuwandererInnen erfüllen, auf deren Rücken ein populistisch-öffentlichkeitswirksamer Diskurs über „erhöhten Integrationsbedarf“, manchmal gar „Integrationsunwilligkeit“ ausgetragen wird, als dessen alleinigen Indikator dann gern das Beherrschen der deutschen Sprache herangezogen wird.

Nicht allein der Zwang und die knappe Zeit sind hier fragwürdig, sondern ganz besonders die Abhängigkeit grundlegender und existenzieller Rechte (Aufenthalt, Sozialleistungen) vom *Bestehen* einer Prüfung. Freilich kann man die Schulpflicht zum

-
- 2 Informationen zur gesetzlichen Situation und zur Integrationsvereinbarung siehe www.integrationsfonds.at/integrationsvereinbarung. Stellungnahmen von ExpertInnen und kritische Betrachtungen der Gesetzeslage finden sich auf www.sprachenrechte.at.
 - 3 Bis 2011 hatten die Menschen dafür 5 Jahre Zeit und mit dem Nachweis der Deutschkenntnisse auf A2-Niveau bereits die gesamte Integrationsvereinbarung erfüllt. Für Personen mit Alphabetisierungsbedarf – ein solcher war den Behörden dann auch zu melden – wurden zusätzlich zu den teilweise geförderten 300 Unterrichtseinheiten Deutschkurs dem Vorkursmodell folgend 75 Unterrichtseinheiten Alphabetisierungskurs bezahlt.

Vergleich heranziehen und einbringen, dass durchaus positive Absicht hinter dem Zwang zu lernen steht, jedoch wird kein Österreicher des Landes verwiesen, wenn er die Hauptschule nicht positiv abschließt. Man kann Menschen zum Kursbesuch „zwingen“ oder – positiv formuliert – ihnen den Kurs- oder Schulbesuch möglich und „schmackhaft“ machen. Aber man kann keinen Lernerfolg erzwingen und erzeugt mit dieser Erwartung nur Druck bei jenen, die ihn vielleicht nicht im gewünschten Maß erbringen können.

Für Personen, die erst langsam lesen und schreiben können bzw. dies gerade lernen, ist jedenfalls in den schriftlichen Fertigkeiten das Erreichen der festgelegten Niveaus in der vorgegebenen Frist nahezu unmöglich. Das wird bedeuten, dass Einreise und Aufenthalt in Österreich schwer werden, das Erlangen eines Daueraufenthaltstitels bzw. die Einbürgerung gar unmöglich. Das führt zu massiver, dauernder Verunsicherung, Sorge und Angst und trägt zum erfolgreichen Lernen nicht bei. Betroffen sind – vorwiegend in Bezug auf die Einbürgerung – übrigens auch durchaus Menschen, die ausgezeichnet Deutsch verstehen und sprechen, hier seit Jahren leben, arbeiten und Steuern zahlen und nach gängiger Meinung bestens integriert sein dürften.

Lesen und Schreiben *und* Deutsch lernen

Im kombinierten Unterricht Alphabetisierung und Deutsch geht es darum, mit geeigneten Mitteln den Erwerb der Schriftsprache genauso wie das Erlernen der deutschen Sprache mündlich zu unterstützen. Beide „Lerngegenstände“ (Sprache und Schrift) sollen gezielt und verzahnt aufgebaut werden, ineinander greifen und sich gegenseitig stützen.

Es ist im Unterricht also besonders auch dafür Rechnung zu tragen, den Erwerb der deutschen Sprache vor allem auch nicht zu behindern indem den Lernenden die Sprache immer nur „häppchenweise“ – am besten gar nur unter Vorkommen der bereits bekannten Buchstaben – serviert wird.

Unterrichtende müssen über ein methodisches Repertoire verfügen, das es ihnen erlaubt, die mündlichen sprachlichen Fertigkeiten der TeilnehmerInnen zu fördern. Dazu gehört ein Aus-

bau des Hörverstehens und des Sprechens wie in diesem Zusammenhang natürlich auch das Erarbeiten und Memorieren von Wortschatz und Strukturen. Die TeilnehmerInnen können ja noch nicht auf gängige schriftliche Unterlagen (Wortschatzkarten o.ä.) zurückgreifen, sondern müssen sich das Gelernte direkt merken, wofür im Unterricht Strategien erlernt bzw. bewusst gemacht und Zeit geschaffen werden müssen.

Parallel dazu muss die schriftsprachliche Kompetenz aufgebaut werden. Dabei orientiert sich das Unterrichtskonzept des AlfaZentrums an den Fähigkeiten und Interessen der TeilnehmerInnen. Es soll kein Buchstabenunterricht anhand von sinnentleerten Silben oder Wörtern erfolgen, sondern die Lernenden sollen von Anfang an von Texten (meist selbst produzierten) ausgehen. Den Grundgedanken des Spracherfahrungsansatzes⁴ folgend, schreiben die TrainerInnen anfangs oft stellvertretend für die LernerInnen auf, was sie sagen/erzählen möchten, und von diesen Texten ausgehend, werden Worte, Laute und Buchstaben erarbeitet (Zu Lautieren als wesentliche Aktivität im Alphabetisierungsunterricht vgl. auch Maria Götzinger-Hiebner sowie Linn Sükar-Kogler in diesem Band).

Hören als zentrale Fertigkeit im Alphabetisierungsunterricht

Dem Hören kommt im Alphabetisierungs- und Deutschunterricht eine zentrale Bedeutung zu (vgl. auch Ritter 2004). Von vielen Unterrichtenden wie auch TeilnehmerInnen wird dies zunächst unterschätzt, hat doch der Kurs eigentlich seinen Schwerpunkt im Lesen und Schreiben.

4 Der Spracherfahrungsansatz (language experience approach) wurde in den 1940er Jahren in den USA verfolgt. Grundgedanke ist es, von den (sprachlichen) Erfahrungen der Lernenden auszugehen und ihnen „in ihrer Sprache“ zu begegnen. Damit wird die kommunikative Funktion der Schrift für sie von Anfang an bewusst gemacht und in den Vordergrund gestellt. Folgende Leitsätze prägen das Lesen- und Schreibenlernen:

„What I think about, I can talk about.

What I say, I can write (or someone can write for me).

What I write, I can read (and others can read, too).

I can read, what I have written, and I can also read what other people have written for me to read.“

Mit *Hören* ist hier einerseits das *Hörverstehen* gemeint, wie es als enorm wichtige Fertigkeit im Sprachunterricht geschult werden muss. Andererseits geht es besonders in der Alphabetisierung um das genaue *Zuhören*. Die Lernenden müssen phonologisches Bewusstsein entwickeln, sie müssen in der Lage sein, ein ihnen entgegen gebrachtes (oder selbst produziertes) Lautkontinuum in Wörter, Silben und Laute zu segmentieren. Dafür ist ganz genaues Hinhören notwendig, das muss man auch üben und lernen. Hinzu kommt bei erwachsenen Personen mit anderen Erst- und Zweitsprachen als Deutsch, dass sie bestimmte Laute einfach „nicht heraushören“, wenn sie ihnen aus ihren Sprachen nicht bekannt sind. Wir alle kennen die Schwierigkeit, manche Laute in einer fremden Sprache einfach nicht richtig aussprechen zu können bzw. vielleicht sogar den Unterschied zu anderen gar nicht richtig zu hören. Das produziert im geringsten Fall Akzent bzw. Aussprache- und Schreibfehler, doch wenn das Schreiben grundsätzlich gerade erst erlernt wird und in der Alphabetschrift die Laut-Buchstaben-Zuordnung herausgefunden werden muss, wird es schwierig, wenn Lernende den Lautwert nicht (wieder) erkennen.

Hör- und Sprechaktivitäten eignen sich auch zur konkreten „Spracharbeit“, d.h. dem Erschließen und Memorieren von Strukturen und Regeln des Deutschen. Oft wird die Frage gestellt, ab welchem Niveau oder ab welcher Kursstufe denn die LernerInnen „Grammatik lernen“ könnten so als sei „die Grammatik“ eine Zumutung, die nur Personen mit einer gewissen intellektuellen Vorbildung begreifen könnten. Dabei ist es natürlich von Anfang an wichtig und erstrebenswert, sprachliche Strukturen zu erschließen und auch zu erlernen. Dafür müssen die grammatikalischen Begriffe nicht herangezogen und anfangs die Regeln auch gar nicht formuliert werden. Auch Kinder lernen ja die Strukturen der Sprache noch intuitiv – ohne schriftliche Unterlagen und ohne lange Erklärungen – und ähnlich kann es im Zweitspracherwerb erfolgen, wenn nur ausreichend und möglichst authentischer Input (z.B. in Form von Hörtexten) gebracht und gemeinsam – von den Unterrichtenden methodisch aufbereitet – analysiert und systematisiert wird.

Lesen und Schreiben und Deutsch lernen – wozu?

Ein ganz wesentliches Element des Unterrichts muss es sein, gemeinsam mit den TeilnehmerInnen an ihren Lernzielen zu arbeiten und sie darin zu unterstützen, realistische Ziele zu formulieren und deren Erreichung auch teilweise selbst zu überprüfen. Viele Personen haben schon relativ klare Vorstellungen davon, in welchen Situationen sie Deutsch sprechen und verstehen bzw. lesen und schreiben können wollen und/oder müssen. Es ist jedoch noch schwierig, diese Situationen abzugrenzen und darunter Prioritäten zu setzen. Wie soll man beurteilen können, ob etwas wichtig ist, wenn man es nicht versteht? Wie soll man abschätzen können, ob ein Text die gesuchte Information enthält, wenn man ihn nicht lesen kann? Wie soll man eine gewisse Toleranz gegenüber den eigenen Fehlern haben, wenn man nicht weiß, wie viele man macht?

Aufgabe der Unterrichtenden muss es sein, gemeinsam mit den TeilnehmerInnen die Situationen ab- und einzugrenzen und die Lernenden an das Formulieren ihrer Lernziele heranzuführen sowie diese realisierbar zu gestalten. Es liegt dann an den Unterrichtenden, die entsprechend notwendigen sprachlichen Mittel mit den Lernenden zu erarbeiten und besonders auch an der Entwicklung und Bewusstmachung von Strategien zum Lernen wie auch zum Lesen und Schreiben zu arbeiten.

Lesen und Schreiben und Deutsch lernen – und was noch?

Setzt man sich mit den Begrifflichkeiten rund um den Bereich der Alphabetisierung auseinander, fällt auf, dass zunehmend der Begriff der *Basisbildung* gebräuchlich ist. Dieser Wandel entspringt einerseits der Intention von defizitorientierten Begrifflichkeiten (Analphabetismus) weg zu positiven Bezeichnungen, andererseits fällt er zusammen mit Überlegungen, die – durchaus auch einem sehr funktionalen Zugang folgend – dahin gehen, dass Lese- und Schreibkompetenz allein eigentlich in der heutigen Zeit nicht mehr ausreichen.

Der Begriff der *Basisbildung* wird heute in Österreich für grundlegende Kompetenzen in den sogenannten „Kulturtechni-

ken“ – Lesen, Schreiben, Rechnen und Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien – verwendet, wozu außerdem noch die Fähigkeit zum eigenständigen Lernen⁵ gezählt wird.

Es sind dies Entwicklungen, die den TeilnehmerInnen der Kurse natürlich auch bewusst sind. Alle – egal welche Bildungsschicht – sind heute in Österreich mit Handys und SMS, mit Touch- und Infoscreens und Computern im eigenen Haushalt bzw. am Arbeitsplatz konfrontiert.

Für die Kurse in diesem Segment muss das bedeuten, dass sie sich genau darauf konzentrieren müssen, welche Bedürfnisse die TeilnehmerInnen in diesem Bereich haben. Diese können sich wesentlich stärker unterscheiden und noch größere Heterogenität in den LernerInnengruppen manifestieren, als das beim Lesen und Schreiben und bei den Deutschkenntnissen der Fall ist.

In jedem Fall müssen die Kursanbieter aber reagieren und ihre Kurse im Bereich der Basisbildung den Bedürfnissen der Lernenden anpassen und gegebenenfalls „reine Alphabetisierungskurse“ erweitern bzw. das Rechnen und den Umgang mit Computer, Handy und Internet fließend einbauen. Dies wird Unterrichtskonzepte manchmal geringfügig verändern und zu mehr Dynamik zwingen, jedoch den kombinierten Erwerb von Deutsch und Lesen/Schreiben nicht grundsätzlich in Frage stellen.

Literaturhinweise und Links

(letzter Zugriff auf alle Internetseiten am 16.7.2011):

- Faistauer, Renate, Thomas Fritz, Angelika Hrubesch & Monika Ritter. 2006. Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung. (im Auftrag der MA17). Online: <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>
- Ritter, Monika. 2004. Über Buchstaben und Ohren. Monika Ritter über die zentrale Funktion der Ohren beim Schreibenlernen. In: Alfa-Bli-

5 In letzter Zeit werden auch die europäischen Schlüsselkompetenzen immer wieder im Kontext der Basisbildung genannt. Dies inspiriert interessante Diskussionen und Impulse für das Feld, birgt aber auch die Gefahr der permanenten Anhebung der als „Basiskenntnisse“ erachteten Kompetenzen, was zur Benachteiligung jener führen kann, die diese nicht erreichen.

cke. Einblicke in die Alphabetisierung von MigrantInnen. Über den Unterrichtsansatz am AlfaZentrum für MigrantInnen – mit Beispielen, Erfahrungen, Aktivitäten und Materialien aus der Unterrichtspraxis. Publikation gefördert durch den Wiener Integrationsfonds. Online: http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsottakring/alfa-zentrum/downloads/artikel_ohren.pdf

Ritter, Monika. 2008. Alphabetisierung mit MigrantInnen in: Schulheft 131/2008, 85-95

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE. Online:

http://www.integration-in-deutschland.de/cln_109/nn_283934/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf

Mehrdeutige Mehrsprachigkeit

Der österreichische Diskurs über Sprache im sprachenpolitischen Kontext

Im Folgenden werden die aktuellen österreichischen Debatten um Sprache und Mehrsprachigkeit aus kritisch-diskursanalytischer Perspektive anhand dreier Aspekte behandelt: Sprache als Metasprache, Sprache als „Sprachigkeit“ und Sprache als Surrogat.

Sprache als Metasprache

Sprache stellt nicht nur ein Kommunikationsmittel dar, sondern ist manchmal auch Thema eines Gesprächs oder Textes und wird somit zum Gegenstand der Kommunikation selbst. Wir können also nicht nur *mit* Sprache sprechen, sondern auch *über* Sprache (vgl. Coupland & Jaworski 2004: 17). Terminologisch wird hierbei zwischen *Meta-* und *Objektsprache* unterschieden: Metasprache ist die Sprache, mit der über die Objektsprache gesprochen, mit der sie beschrieben wird.

Sprache ist in einem zunehmenden Maß auch Gegenstand mehrerer, derzeit besonders aktueller öffentlicher Debatten. Die sogenannte „Sprachenfrage“ dreht sich heute allerdings weniger als noch im ausgehenden 20. Jahrhundert um Themen wie Jugendsprache, Rechtschreibreform und Anglizismen, als diese Phänomene des Sprachwandels kulturpessimistisch als „Sprachverfall“ gedeutet wurden (vgl. Spitzmüller 2005: 109 ff.). Vielmehr scheinen derzeit bestimmte Formen von Sprachfähigkeit und Sprachverbreitung im Mittelpunkt aktueller Sprachdebatten zu stehen, die sich vor allem seit der Jahrtausendwende intensivieren. Dies kann man unter anderem an den zahlreichen sprachbezogenen Slogans diverser österreichischer Parlamentsparteien nachverfolgen: *Deutsch statt „Nix versteh’n“*, *Kärnten wird einsprachig!*, *Ohne Deutschkurs keine Zuwanderung* oder aber *Chancen nutzen – Mehrsprachigkeit fördern* sind nur einige Beispiele

le für Sprache nicht nur als Mittel, sondern auch als Sujet jüngerer Wahlkampagnen. Die Diskussionen rund um Sprache bleiben aber keineswegs auf Wahlkampfslogans beschränkt, sondern werden auch in den Printmedien gerne aufgegriffen, wie beispielsweise die folgenden Schlagzeilen aus diversen österreichischen Tageszeitungen zeigen: *Türkisch-Kenntnisse als Nachteil, Immer mehr Kinder haben Sprachdefizit, Programm gegen Spracharmut, „Deutsch vor Zuzug stört nur Fundamentalisten“* oder *Deutschpflicht im Gemeindebau*.

Sprache als Sprachigkeit

Was ist das Gemeinsame und Charakteristische an diesen aktuellen sprachbezogenen Debatten, sodass man von einem „neuen“ Diskurs über Sprache sprechen kann? Charakteristisch für die „alten“ Kontroversen rund um Sprache waren vor allem kulturpessimistische Deutungsmuster, die allerdings zum Teil bereits mit Angst vor „Überfremdung“ verbunden waren: So wurde etwa die „Überflutung“ der deutschen Sprache durch Fremdwörter aus dem Englischen beklagt (Spitzmüller 2005: 246 ff.). Wie die oben angeführten Beispiele illustrieren, weist die „neue“ Sprachendebatte hingegen (noch) stärkere Verknüpfungen mit der Zuwanderungsdebatte auf und scheint in größerem Ausmaß auf rassistische und diskriminierende Deutungsmuster zurückzugreifen. Diese Deutungsmuster basieren größtenteils auf einem sprachideologischen Kern, der etwa dazu dient, Ungleichbehandlungen von sprachlich festgelegten Personengruppen zu rechtfertigen oder zu begünstigen. Auffallend ist zudem ein Wechsel im Fokus der metasprachlichen Diskurse: Die „alten“ Kontroversen des ausgehenden 20. Jahrhunderts hatten sich vor allem noch auf jene Aspekte und Maßnahmen konzentriert, die den Gebrauch und das innere System von *einzelnen* Sprachen betreffen. In den derzeit aktuellen Sprachdebatten stehen hingegen vor allem Fragen im Mittelpunkt, die die Funktionen und Beziehungen zwischen *mehreren* Sprachen betreffen (vgl. Dorostkar & Flubacher 2010).

Die nächste Frage, die sich stellt, ist die nach dem übergeordneten Thema des „neuen“ Diskurses über Sprache. Als Haupt-

thema würde sich womöglich „Mehrsprachigkeit“ aufdrängen. Gegen „Mehrsprachigkeit“ als Hauptthema spricht allerdings, dass viele der oben erwähnten Texte inhaltlich gar nicht auf diese spezielle Form der Sprachfähigkeit einzugehen scheinen. Als übergeordnetes Thema dieses Diskurses möchte ich daher den Überbegriff *Sprachigkeit* vorschlagen, worunter ich alle denkbaren Formen von Sprachfähigkeit, -verfügbarkeit, -verbreitung und -verwendung subsumiere. Während „Mehrsprachigkeit“ also nur als eine von vielen „Sprachigkeitsformen“ zu verstehen ist, stellt „Sprachigkeit“ auf der abstrakten Ebene den inhaltlichen Gegenstand des hier analysierten Diskurses dar. Gleichzeitig manifestiert sich „Sprachigkeit“ auf der konkreten Ebene des Textes in Wörtern mit der Endung *-sprachig* und *-sprachigkeit*. Beispiele wären *einsprachig*, *fremdsprachig*, *deutschsprachig*, *Englischsprachigkeit*, *Zweisprachigkeit*, *Halbsprachigkeit*, *Doppelsprachigkeit*, *Mehrsprachigkeit* usw.

Analysiert man diesen Diskurs über „Sprachigkeit“ genauer, so kann man feststellen, dass ein und dasselbe Wort (z.B. *einsprachig*) sowohl zur negativen Darstellung von Sprachkenntnissen als auch zur positiven Charakterisierung von Einheitlichkeit herangezogen werden kann. Eine solche Mehrdeutigkeit eines Wortes, das als positiv konnotiertes Fahnenwort der einen Partei und gleichzeitig als negativ konnotiertes Stigmawort der anderen Partei fungiert, wird als ideologische Polysemie bezeichnet (vgl. Panagl 1998). So spricht sich beispielsweise die Integrationsprecherin der Grünen mit dem Slogan *Einsprachigkeit ist heilbar!* in einem Gastkommentar für die Einführung des Maturafachs Türkisch als Maßnahme gegen Einsprachigkeit aus, während das BZÖ im Nationalratswahlkampf 2006 im Zuge des Ortstafelstreits den Ausruf *Kärnten wird einsprachig!* als Wahlversprechen inserieren lässt. Ein ähnliches Muster kann in Bezug auf *Fremdsprachigkeit* beobachtet werden: Dieses Wort kann sich sowohl auf eine positive Eigenschaft im Sinn von wünschenswerten Fremdsprachenkompetenzen beziehen als auch auf eine negativ konnotierte, unerwünschte Fremdartigkeit, die sich etwa im Fall von Personen *nicht-deutscher Muttersprache* in „Anderssprachigkeit“ ausdrückt. Als Beispiel für die Verwendung des Wortes *Fremdsprachigkeit* in einem solchen, negativen Sinn kann

ein Inserat der Wiener FPÖ während des Wien-Wahlkampfes 2010 herangezogen werden: In der Wahlwerbungsbrochure *Wir Wiener* findet sich ein Artikel, in der der gegnerischen SPÖ vorgeworfen wird, in Wiener Schulen *Fremdsprachigkeit* zu fördern und damit Probleme zu verursachen:

„Bis vor einigen Jahren setzte die SPÖ in Wien vor allem auf Fremdsprachigkeit. Als der absolut regierenden SPÖ die daraus resultierenden gesellschaftlichen und politischen Probleme über den Kopf wuchsen, wurde eine neue Parole ausgegeben (...) Damit sie [die Migranten] das Deutsche überhaupt erlernen könnten, müssten sie zuerst ihre Muttersprache perfekt beherrschen. Zur Rechtfertigung dieser fragwürdigen These beruft man sich gerne auf ‚SprachexpertInnen‘, die (...) über dieselbe ideologisch gefärbte Sichtweise verfügen“.

Der Text verfügt über eine Schlagzeile in Form der sarkastisch formulierten rhetorischen Frage ...*Sie wissen nicht, was „Dari“ ist???* und wird mit einem Foto von zwei Frauen illustriert, die Burka tragen – ein Kleidungsstück, das dem geschilderten Deutungsmuster zufolge ebenso wie *Fremdsprachigkeit* als Symbol für unerwünschtes, unangepasstes und Probleme verursachendes Sozialverhalten zu verstehen ist.

Zwar scheinen nicht alle der oben angeführten Wörter im gleichen Ausmaß von ideologischer Polysemie betroffen zu sein (etwa *deutschsprachig*). Dennoch zeigen die bisherigen Überlegungen, dass *Mehrsprachigkeit* weit mehr als eine neutrale Bezeichnung für ein Thema darstellt. Die angeführten Beispiele deuten darauf hin, dass *Mehrsprachigkeit* eher kein Hochwertwort ist, also kein ideologieübergreifend positiv konnotiertes Schlagwort wie *Frieden*, *Freiheit*, *Gerechtigkeit*, *Mut* oder *Leistung* (vgl. Girnth 2002). Vielmehr lassen die diskursanalytischen Ergebnisse den Schluss zu, dass *Mehrsprachigkeit* als ideologieabhängiges Vokabel Gebrauch findet und je nach (partei-)ideologischer Ausrichtung als positiv konnotiertes Fahnenwort verwendet oder aber bewusst vermieden wird.

Sprache als Surrogat

Wenn in Diskursen immer wieder auf ähnliche Weise von Sprache die Rede ist, verfestigen sich bestimmte *common-sense*-Vorstellungen über Sprache zu Sprachideologien. Dadurch kann Sprache im Sinn von „Sprachigkeit“ als diskursives Konstrukt verstanden werden, das soziale Wirklichkeit wird. Zudem stellen die gegenwärtigen Sprachdebatten auf der nationalen Ebene zu einem großen Teil Stellvertreterdebatten dar, indem soziale Konflikte durch Sprache über Sprache ausgetragen werden. In Diskursen über Sprache geht es somit immer um weit mehr als nur um Sprache allein (vgl. Spitzmüller 2005: 325 f.; Blackledge 2005: 31 f.). Man kann Sprache im Allgemeinen und „Sprachigkeit“ im Besonderen in diesem Sinn als *Surrogat* bezeichnen, d.h. als Ersatzmittel, das – analog zur Lebensmittel- und Medikamentenherstellung – leichter verfügbar ist als das eigentliche „Original“-Produkt. Im Kontext nationaler Metasprachdiskurse ersetzen Sprache und „Sprachigkeit“ als Surrogate oftmals gesellschaftlich problematisierte Konzepte wie Rasse, Volk oder Kultur, deren Verwendung in bestimmten Zusammenhängen sozial sanktioniert werden kann. Die Surrogate Sprache und „Sprachigkeit“ haben nicht nur den Vorteil, dass sie sich zur Umgehung von Tabus eignen, sondern auch, dass mit ihnen leicht an *common-sense*-Vorstellungen angeknüpft werden kann, d.h. an gesellschaftlich geteiltes Wissen, das als selbstverständlich und unumstößlich gilt.

Wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, treten Wörter mit der Endung *-sprachig* in sprachenpolitischen Metasprachdiskursen besonders häufig auf. Diese Wörter stellen ein Beispiel für die diskursive Strategie der *Versprachlichung* dar, mit deren Hilfe soziale Akteure und Kollektive aufgrund ihrer sprachlichen Eigenschaften bezeichnet und benannt werden (vgl. Reisigl & Wodak 2001: 50). Strategien der *Versprachlichung* dienen aber nicht nur der Bezeichnung, sondern mitunter auch der wertenden Charakterisierung und Klassifizierung von Personengruppen – Beispiele hierfür wären: *Deutschsprachige*, *Nicht-Deutschsprachige*, *Einsprachige*, *Mehrsprachige*, *englischsprachig*, *nicht-deutschsprachig*, *nicht-deutscher Muttersprache* usw. Nicht nur in öffentlichen

Diskussionen, sondern auch im (halb-)privaten Diskurs auf der Bevölkerungsebene werden Menschen positive und negative sprachliche Merkmale zugeschrieben, wenn beispielsweise von *Akzent*, *Aussprache*, *Mischmaschdeutsch* oder *Kauderwelsch* die Rede ist. Solche Eigenschaften werden bestimmten, meist „fremden“ Personengruppen (z.B. *Ausländern*, *Migranten*) durch negative Fremddarstellung zugewiesen und den Merkmalen der „eigenen“ Gruppe durch positive Selbstdarstellung (z.B. *Hochsprache*, *Standardsprache*, *sprachkompetent*) gegenübergestellt, wie diskursanalytische Untersuchungen von Gruppendiskussionen oder Leserkommentar-Postings auf Online-Zeitungsportalen zeigen (vgl. Dorostkar/Preisinger im Druck). In folgendem Posting argumentiert etwa ein User mit dem Nickname *Sternchen100* auf Grundlage eines trugschlüssigen Zahlen- und Anpassungstopos' (siehe unten), dass *Türken* zu einer *Ausländermehrheit* an Schulen und somit zu einem Lernstillstand beitragen, und stellt hierbei die Sprache *deutsch* einem *türkischen Kauderwelsch* gegenüber:

Sternchen100 | 16.03.2009 13:27:29

„Integration“ bei Ausländermehrheit? Wer passt sich da an wen dann an????

Häupl lebt offenbar fern jeder Realität noch in den 70er Jahren, wo nur 1-2 Fremde in einer Klasse waren. Bei Klassen mit 98% Türken passen sich nicht die Türken an die Österreicher an und sprechen deutsch, sondern die österreichischen Kinder beginnen türkisches Kauderwelsch zu sprechen. Gelernt wird gar nichts mehr.

Die Strategie der *Versprachlichung* dient in einem ersten Schritt der Typisierung und Kategorisierung von Personengruppen, indem die Bezeichnungen als euphemistische, d.h. als beschönigende oder vermeintlich politisch korrekte Ersatzbegriffe verwendet werden (bspw. *Nicht-Deutschsprachige* statt *Ausländer*). In einem zweiten Schritt können den so diskursiv konstruierten Gruppen zunächst individuelle oder kollektive Defizite, und dann die Verantwortung für soziale Probleme und Konflikte zugewiesen werden. Das „Sprachenproblem“ wird auf diese Weise beispielsweise mit dem „Zuwanderungsproblem“ verknüpft.

Man kann sich diesen Prozess als diskursive Abfolge vorstellen, die auch vor politischer Instrumentalisierung nicht Halt macht: So betreiben etwa österreichische Parlamentsparteien mit scheinplausiblen Lösungskonzepten wie „Integration durch Sprache“ und Maßnahmen wie „Deutsch vor Zuzug“ nicht nur rhetorische Wahlwerbung, sondern tragen gewissermaßen auf der Welle des „Sprachigkeitsdiskurses“ auch zur Umsetzung einer restriktiven, aus linguistischer Sicht zweifelhaften Fremdenrechtspolitik bei (vgl. Plutzar 2010).

Neben den diskursiven Strategien der Bezeichnung und Charakterisierung (*Nomination* und *Prädikation*) spielen *Argumentationsstrategien* eine maßgebliche Rolle für die Konstruktion von Sprache als „Sprachigkeit“. Solche Argumentationsstrategien werden von DiskursanalytikerInnen zumeist in Form von Topoi (Einzahl: der Topos) untersucht, die durch argumentative Schlussregeln definiert werden. Diese Schlussregeln verbinden jeweils eine strittige mit einer unstrittigen Aussage und können als „Wenn-dann“-Sätze formuliert werden (vgl. Kienpointner 1992). Topoi sind Bestandteil einer kollektiv verankerten „Alltagslogik“, aufgrund der bestimmte, im Diskurs immer wieder auftretende Deutungsmuster als selbstverständlich angenommen werden. Die Richtigkeit dieser Vorannahmen wird vorausgesetzt und erscheint unhinterfragbar, sodass solche Regeln des Schlussfolgerns von den DiskursteilnehmerInnen nicht explizit ausgesprochen werden müssen. Die kritische Diskursanalyse zielt demgegenüber gerade darauf ab, solche impliziten Vorannahmen in Form von Schlussregeln auszuformulieren und damit vor allem scheinplausible und trugschlüssige Topoi aufzudecken.

Der wohl zentralste und einflussreichste Topos im Diskurs über „Sprachigkeit“ basiert auf dem Konzept der Muttersprache (vgl. Doerr 2009) und damit zusammenhängend dem Ideal des muttersprachlichen Sprechers („native speaker“). Demnach spricht jeder Mensch *eine* Muttersprache, die einerseits als naturgegeben oder angeboren wahrgenommen wird, andererseits kulturelle Zugehörigkeit signalisiert. Sprachen erscheinen diesem Topos zufolge zudem als in sich homogene und abgeschlossene Einheiten, die eindeutig voneinander abgegrenzt werden

können. Eine Abweichung von dieser Norm tritt ein, wenn eine Person aus bestimmten Gründen *mehrere* Muttersprachen (oder mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht). Mehrsprachigkeit stellt in der Argumentation vieler DiskursteilnehmerInnen somit gewissermaßen eine numerisch erweiterte „Muttersprachigkeit“ dar. Die Schlussregel „Wenn eine Person eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, ist sie ein ‚native speaker‘“ wird so zu folgendem Topos erweitert: „Wenn eine Person mehrere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, ist sie ‚mehrsprachig‘.“

Der *Topos der Muttersprache* lässt sich noch spezifischer als *Topos der Anderssprachigkeit* reformulieren: „Wenn eine Person eine andere Muttersprache als Deutsch hat, hat sie Migrationshintergrund / beherrscht sie kein Deutsch / beherrscht sie gar keine (‚richtige‘) Sprache.“ Dieser Topos ist in zumindest dreierlei Hinsicht trugschlüssig: (1) Nicht jede Person mit Migrationshintergrund hat eine andere Muttersprache als Deutsch, (2) nicht jede Person nicht-deutscher Muttersprache beherrscht kein Deutsch und (3) auch Personen nicht-deutscher Muttersprache beherrschen vollwertige, „richtige“ Sprachen.

Ein anderer, ebenfalls als trugschlüssig einzuordnender Topos am Übergang zum Zuwanderungsdiskurs lässt sich folgendermaßen als sprachbezogener Kultur- bzw. Anpassungstopos bestimmen: „Wenn eine nach Österreich zugewanderte Person (mit österreichischer Staatsbürgerschaft) die österreichische Landessprache nicht erfolgreich erlernt, verursacht sie bestimmte Probleme / ist sie nicht integriert / ist sie nicht integrationswillig / ist sie keine ‚echte‘ Österreicherin, sondern nur Österreicherin ‚auf dem Papier‘“.

Diskursive Strategien wie diese – das sei abschließend betont – schlagen sich nicht nur auf einer rein rhetorischen Ebene nieder, sondern geben Aufschluss über Sprachideologien, die der Legitimierung bestimmter gesellschaftlicher Praktiken auf politischer Ebene dienen. Beispiele für solche Praktiken wären die Ungleichbehandlung spezifischer Personengruppen und das Umsetzen bzw. Unterlassen konkreter sprachenpolitischer Maßnahmen (in Österreich beispielsweise: verpflichtende Deutschkurse für Drittstaatsangehörige, Türkisch als Maturafach, Auf-

stellen zweisprachiger Ortstafeln oder Englisch als einzige lebende Fremdsprache in der Pflichtschule). Diskurse über Sprache umfassen vielschichtige Komplexe, von denen in dem vorliegenden Beitrag mit Metasprache, „Sprachigkeit“ und Surrogat bestenfalls die Spitze des Eisbergs angedeutet werden konnte. Fragen und Material für weitgehendere Analysen diverser metasprachlicher Diskurse in ihrer historischen und zeitgenössischen Dimension sind jedenfalls zur Genüge vorhanden. Darüber hinaus kann man davon ausgehen, dass Sprache(n) in Zukunft nicht nur analysiert, sondern trotz aller Konstruiertheit hoffentlich auch weiterhin gelernt und gesprochen werden – getreu dem Motto des polnischen Aphoristikers Stanisław Lec: „Lerne Sprachen. Auch die nicht vorhandenen.“ (zitiert nach Waldenfels 2000: 122).

Literatur

- Ammon, Ulrich, Klaus J. Mattheier & Peter Nelde. 1997. Einsprachigkeit ist heilbar. Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Tübingen: Niemeyer.
- Blackledge, Adrian. 2005. Discourse and power in a multilingual world. Amsterdam: Benjamins.
- Coupland, Nikolas & Adam Jaworski. 2004. Sociolinguistic perspectives on metalanguage. Reflexivity, evaluation and ideology. In: Adam Jaworski, Nikolas Coupland & Dariusz Galasinski (Hrsg.): Metalanguage. Social and ideological perspectives. Berlin: de Gruyter, 15–51.
- Doerr, Neriko Musha (Hrsg.). 2009. The native speaker concept. Ethnographic investigations of native speaker effects. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dorostkar, Niku & Mi-Cha Flubacher. 2010. Europäische Diskurse über Mehrsprachigkeit. EU-Sprachenpolitik und deren Rezeption in österreichischen und Schweizer Printmedien. In: Heike Böhringer, Cornelia Hümbauer & Eva Vetter (Hrsg.): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier europäischer Projekte. DYLAN meets LINEE. Frankfurt: Lang, 135–168.
- Dorostkar, Niku & Alexander Preisinger (im Druck). Kritische Online-Diskursanalyse in der Schule am Beispiel rassistischen Sprachgebrauchs in Leserkommentarforen über Migration und Bildung. In: zeitgeschichte 3/2012.
- Girnth, Heiko. 2002. Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.

-
- Kienpointner, Manfred. 1992. Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Panagl, Oswald. 1998. ‚Fahnenwörter‘, Leitvokabeln, Kampfbegriffe: Versuch einer terminologischen Klärung. In: Oswald Panagl (Hrsg.): Fahnenwörter der Politik. Kontinuitäten und Brüche. Wien/Köln/Graz: Böhlau, 13–21.
- Plutzar, Verena. 2010. Sprache als “Schlüssel” zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Herbert Langthaler (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck: StudienVerlag, 123–142.
- Reisigl, Martin & Ruth Wodak. 2001. Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism. London u.a.: Routledge.
- Spitzmüller, Jürgen. 2005. Metasprachdiskurse. Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption. Berlin: de Gruyter.
- Waldenfels, Bernhard. 2000. Idiome des Denkens. In: Volker M. Strocka (Hrsg.): Die Deutschen und ihre Sprache. Reflexionen über ein unsicheres Verhältnis. Bremen: Hempen.

AutorInnen

Anna-Maria Adaktylos, Mag.^a phil., ist Sprachwissenschaftlerin und lebt in Wien.

Niku Dorostkar, MMag. phil., ist Dissertant und Projektmitarbeiter am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

Maria Götzinger-Hiebner, Mag.^a, arbeitet in freier Praxis und an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Angelika Hrubesch, Mag.^a phil., ist Leiterin des AlfaZentrums für MigrantInnen (www.alfazentrum.at), Mitglied im Vorstand des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF, www.oedaf.at) und Sprecherin des Netzwerks SprachenRechte (www.sprachenrechte.at).

Liliana Madelska, Dr., ist Sprachwissenschaftlerin, Polonistin und Logopädin und arbeitet am Institut für Slawistik der Universität Wien (www.lilianamadelska.com).

Werner Mayer, arbeitete als Grundschullehrer und -leiter in Wien und war am Aufbau des Sprachförderzentrums Wien beteiligt.

Judith Purkarthofer, Forschungsgruppe Spracherleben, Doktorandin zum Thema mehrsprachige Schulen am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien

John Rennison, ao. Univ. Prof., arbeitet am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

Corinna Salomon, Mag., arbeitet als Pre-doc-Assistentin am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

Ewelina Sobczak, Mag.^a, wissenschaftliche Mitarbeiterin am In-

stitut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, Forschungsschwerpunkte: Spracherwerbs-, Mehrsprachigkeits- und Migrationsforschung.

Birgit Springsits, Mag.^a, arbeitet am Institut für Germanistik der Universität Wien im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Linn Sükar-Kogler, Mag.^a phil., arbeitet als Kursleiterin von Alphabetisierungskursen und „Mama lernt Deutsch“-Kursen beim Verein Station Wien.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		
59	Analphabetismus	€ 5,00	105 Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
60	Erziehungsziel Parteidisziplin	€ 5,00	106 Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20	107 Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
62	Community Education	€ 7,20	108 LehrerInnenbildung	€ 11,60
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20	109 Begabung	€ 11,60
64	Schulautonomie	€ 10,90	110 leben – lesen – erzählen	€ 11,60
65	Traumschule	€ 5,00	111 Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
66	Österreichische Identität	€ 7,20	112 Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
67	Lernwidersprüche	€ 7,20	113 Wa(h)re Bildung	€ 10,60
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20	114 Integration?	€ 10,60
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20	115 Roma und Sinti	€ 10,60
70	Behindertenintegration	€ 10,90	116 Pädagogisierung	€ 10,60
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	117 Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 10,60
72	Friedenserziehung	€ 8,70	118 Kontrollgesellschaft und Schule	€ 10,60
74	Projektunterricht	€ 7,20	119 Religiöser Fundamentalismus	€ 10,60
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	120 2005 Revisited	€ 10,60
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	121 Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 10,60
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	122 Gendermainstreaming	€ 10,60
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	123 Soziale Ungleichheit	€ 10,60
80	Reformpädagogik	€ 8,70	124 Biologismus – Rassismus	€ 10,60
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	125 Verfrühpädagogisierung	€ 10,60
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	126 Leben am Rand	€ 10,60
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	127 Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 10,60
85	Misere Lehre	€ 8,70	128 Technik-weiblich!	€ 10,60
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	129 Eine andere Erste Republik	€ 10,60
87	Umwelterziehung	€ 8,70	130 Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 10,60
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	131 Alphabetisierung	€ 10,60
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	132 Sozialarbeit	€ 10,60
90	Macht in der Schule	€ 8,70	133 Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 11,00
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	134 Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 11,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	135 Dazugehören oder nicht?	€ 11,00
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90	136 Bildungsqualität	€ 11,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	137 Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 12,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	138 Jugendarbeitslosigkeit	€ 12,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	139 Uniland ist abgebrannt	€ 12,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	140 Krisen und Kriege	€ 12,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	141 Methodische Leckerbissen	€ 13,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	142 Bourdieu	€ 13,00
101	Friedenskultur	€ 10,90		
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90		
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90		
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	In Vorbereitung	
			143 Schriftspracherwerb	€ 13,00